

Læring i Peab

*En masteroppgave om en bedrifts
arbeidsorganisering og ansattes læringsmuligheter*

Malene C. W. Fjeller



Masteroppgave i Pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring

Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

30.05.2013

Tittelblad

Tittel:

Læring i Peab: En masteroppgave om en bedrifts arbeidsorganisering og ansattes læringsmuligheter.

Av:

Malene Camilla Wergeland Fjeller

Eksamen:

Studieretning: Kunnskap, utdanning og læring
Fordypning: Læring, teknologi og arbeid

Semester:

Våren 2013

Stikkord:

Arbeidsplasslæring, læringsmiljø, læringsmuligheter, kunnskapssamfunnet, den epistemiske orientering, Peab

Copyright Malene C. W. Fjeller

2013

Læring i Peab: En masteroppgave om en bedrifts arbeidsorganisering og ansattes læringsmuligheter.

Malene C. W. Fjeller

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Problemområde

Livslang læring handler om muligheter til å tilegne seg ny kunnskap og ferdigheter gjennom hele livet. Dette kan blant annet bidra til verdiskaping i arbeidslivet, og derfor kan arbeidskonteksten spille en viktig rolle (Regjeringen, Livslang læring 2013). Målet med denne masteroppgaven har vært å avdekke organisering av arbeid og bidra til innsikt i hvordan det kan ha betydning for menneskers læringsprosesser. Altså hvordan faktorer i en produksjonsprosess fremmer eller begrenser læringsmulighetene. I tillegg har søkelyset vært rettet mot de generelle tendensene i samfunnet som gjør at mennesker er blitt epistemifisert. Det innebærer at ansatte hos Peab ikke bare er spesifikke praktikere, men også svært kunnskapsorienterte. For å fange opp læringsprosessene ved Peab, brukes en egenutviklet modell: ”Den utvidete WALF”. Den fokuserer på to forhold:

- Arbeidsorganisering
- Den epistemiske orienteringen i kunnskapssamfunnet

Teoretisk grunnlag

Hovedteorien i dette studiet er det teoretiske rammeverket ”Working as Learning Framework” (Felsetad m.fl. 2009), som er interessant fordi det legger et fokus på hvordan alle ledd i en produksjonsprosess kan påvirke læring. Dette rammeverket illustrerer kontekstens betydning for læringsprosesser, og det nettverk av forhold der læring kan skje. Rammeverket er bygget opp av tre samfunnsvitenskapelige tradisjoner: Økonomisk teori, sosiologisk teori, og arbeidslivspedagogikk. Samtidig viser data at det ligger en epistemisk orientering latent i Peab Bygg, som ikke kan analyseres ved bruk av ”Working as Learning Framework” alene. Derfor trekkes Knorr Cetinas (1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2007) teori om kunnskapssamfunnet og epistemifiseringen av samfunnet inn for å fange opp mer av hvordan sentrale kunnskapsprosesser bidrar til å påvirke de læringsdynamikker som kjennetegner ansatte hos Peab. Oppgaven ser også på hvordan det epistemiske i samfunnet virker inn på arbeidsorganiseringen i de ulike ledd hos Peab. Knorr Cetina trekkes også inn for å bedre å belyse behovet for nye kunnskapsstrategier som fanger inn de ansattes kunnskapsorienteringer. Det vises at det allerede ligger en tendens der de ansatte, spesielt de med en ledende rolle, har potensiale til å også ha en rolle som kunnskapsmegler. På bakgrunn av dette ble det hensiktsmessig å legge til Knorr Cetina i ”Working as Learning Framework”

(Felstead m.fl. 2009) for å dermed fange opp mer av de utviklingsmuligheter som ligger i et epistemifisert samfunn, hvor kunnskap stadig utvikler seg og er i endring.

Metode

For å besvare oppgavens problemstilling, er masteroppgavens forskningsdesign basert på et holistisk singel-case som tilnærmingstype (Yin 2009). På denne måten settes ”Working as Learning Framework” (Felstead m.fl. 2009) i relasjon med den epistemiske orienteringen for å belyse ansattes læringsmuligheter i Peab Bygg. Det er blitt gjennomført et kvalitativt forskningsintervju, med observasjon som støttende element. Masteroppgavens design ble i tillegg valgt på bakgrunn av validitetsspørsmålet, særlig fordi det kan tolkes at tradisjonelle forskningsmetoder kan være fallgruver for den økologiske validitet. Den metodiske fremgangsmåten ble inspirert av Nicolinis artikkel ”Articulating Practice through the Interview of the Double” (2009), blant annet fordi han fremmer teknikker som kan virke positivt inn på grad av økologisk validitet. Fordi det teoretiske grunnlaget endret seg underveis i oppgaven, ble noe av analysearbeidet også endret. Analysevalgene har hovedsakelig vært basert på et fortolkende og hermeneutisk prinsipp, hvor det er blitt lagt vekt på å tilknytte data til problemstillingen med koder og kategorier, som så er sortert og bearbeidet gjennom flere faser.

Resultater

I denne oppgaven er det blitt sett nærmere på arbeidsorganiseringen i Bondistrandas produksjonsprosess, samt oppfattede læringsmuligheter på stedet. Samtidig ble ”Den utvidete WALF”, brukt for å belyse informantenes syn med tanke på den epistemiske orienteringen. Analysen av datagrunnlaget viser at trekk ved arbeidsorganiseringen har sentral betydning. Ved å ta i bruk ”Working as Learning Framework” (Felstead m.fl. 2009), ser man tilknytningen mellom den vertikale og den horisontale aksene på Bondistranda. Å være effektiv i Peab Bygg er avgjørende, da deres fremdriftsplan og akkordsystem styrer deres arbeidshverdag. Tidsaspektet i produksjonslinjen er dermed svært viktig. Fordi arbeidsoppgavene til ansatte på Bondistranda er svært ensformige grunnet akkordsystemet, og fordi de ulike kursene som tilbys oppleves som mindre relevante, skapes det restriktive rammer for læringsprosesser. Likevel ser man tendensen til et ekspansivt læringsmiljø innenfor de fastsatte rammene. Eksempelvis fører det gode kommunikasjonssystemet til effektivisering av arbeidet. Fra den vertikale aksene kommuniseres informasjon, samt en rekke tilbud om kursmuligheter. Videre illustrerer funnene fra Bondistranda at man er svært opptatt

av å sammenkoble og organisere gode arbeidslag som utfyller hverandre i forhold til kompetanse. I tillegg styrkes tilliten ved hjelp av den gode dialogen og samarbeidet, og dette skaper en god arbeidsflyt og ekspansive læringsprosesser. Tillit og skjønn påvirkes av hvor inneforstått de ansatte er med arbeidsorganiseringen. Blant annet ser man at skjønn på Bondistranda er påvirket av akkordsystemet og tidspresset. Samtidig forsvinner nødvendigvis ikke tilliten, siden de ansatte er klar over hvorfor arbeidsorganiseringen er slik den er. Dette kan komme av inkluderingen og den åpne kommunikasjonen ved prosjektet.

I tillegg viser det seg at det oppstår kunnskaps- og læringsdynamikk som omfavner mer enn det å løse problemer, og den samlæring dette gir som ikke fanges opp av ”Working as Learning Framework” (Felstead m.fl. 2009). Det vil si hvordan kunnskap i seg selv kan være en kilde til individers læring og føre til endring i arbeidsorganiseringen. Fordi den epistemiske orienteringen handler om å søke etter kunnskapen i seg selv, hvor man selekterer, stiller seg spørrende til, utforsker og validerer allmenn kunnskap, kan det bli viktig å styrke denne interessen. Det finnes en lyst til å lære som nødvendigvis ikke har en instrumentell og betydningsfull verdi ”her og nå”. Gjennom informantenes svar indikeres det blant annet at ansatte på Bondistranda er interessert i fagkunnskap, særlig for å være forut for utfordringer eller problemer som kan dukke opp. Svarene viser også at de er interessert i kunnskapen i seg selv. Dermed strekker de seg ut over arbeidsplassens pragmatiske behov, og inn i et videre kunnskapsnettverk – noe som endrer måten arbeidet bør organiseres på.

Resultatet av denne masteroppgaven reflekterer at prinsippene i ”Working as Learning Framework” (Felstead m.fl. 2009) samt Knorr Cetinas (1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2007) tankegang om ”spill-over” effekten i kunnskapssamfunnet, til sammen styrker et perspektiv som inkluderer arbeidernes kunnskapsorientering i et epistemifisert samfunn. Ved å endre på arbeidsorganiseringen hos Peab Bygg, kan bedriften delta i den epistemiske utviklingen i dagens kunnskapssamfunn, og slik fremme læringsmuligheter. En vesentlig faktor som blir et resultat av dette, er den potensielle dobbeltrollen særlig ansatte med en ledende rolle kan utvikle som kunnskapsmeglere. Dette kan øke de ansattes muligheter til å utnytte og distribuere kunnskap, kompetanse og ferdigheter, som også hele tiden kan utvikles videre i tråd med en ønsket samfunnsutvikling.

Forord

Hvordan mennesker lærer i ulike situasjoner har alltid interessert meg. Hvilke ytre og indre faktorer påvirker læringskurven til den individuelle? Interessen for dette temaet henger nok igjen fra mine mange år som aktiv alpinist, hvor motivasjonen til å lære nye teknikker og ny kunnskap innenfor idretten både var ytre og indre styrt. Dette førte til tre år som bachelorstudent i pedagogikk. Deretter startet jeg på masterstudiet ”Kunnskap, utdanning og læring”, hvor det har vokst frem en interesse for utvikling av mennesker. Særlig via motivasjonsfaktorer og læringsmuligheter i organisasjoner. Min motivasjon for masteroppgaven har derfor vært sterk, da jeg ser nyttheten av å analysere læringsmuligheter ansatte har i en reell bedrift. Videre hvilke ytre og indre faktorer som kan være av betydning, og påvirke disse mulighetene. Dette er et komplisert fagområde som jeg tror krever personer som brenner for feltet, og jeg gleder meg til å anvende mine erfaringer og kunnskaper i arbeidslivet.

Masteroppgavearbeidet har vært individuelt, og til tider svært utfordrende. Samtidig har tiden på lesesalen på Blindern vært preget av sosiale hendelser, som har styrket gleden av å skrive en slik omfattende oppgave. Jeg vil særlig takke min kollokvie gruppe, som alltid har vært en støtte, både sosialt og faglig sett. Uten dere ville mine dager på Blindern vært ekstra lange, tiden har gått så altfor fort med dere. Jeg vil også gi en stor takk til min veileder, Karen Jensen. Jeg setter stor pris på dine gode råd og tilbakemeldinger fra din enorme kunnskap på fagfeltet, samt din evne til å tro på meg gjennom hele studiet. Du har vært en inspirasjon for meg, og jeg gikk alltid ut av veiledningstimene med en styrket motivasjon. Ellers vil jeg takke min bi-veileder, Christina Skorge, som arbeider i Peab. Uten deg hadde jeg ikke hatt en så interessant bedrift som kunne analyseres. Du har gitt meg gode råd og innspill på veien, som jeg aktivt har tatt i bruk. I tillegg vil jeg takke informantene som har stilt opp på intervjuene. Uten dere hadde jeg ikke hatt denne masteroppgaven. Tilslutt vil jeg takke for den gode støtten og alle oppmuntrende ord jeg har fått fra familie, venner og ikke minst, min samboer. Og Siri, jeg er svært takknemlig for all din hjelp gjennom hele min studieperiode, det har betydd alt for meg.

Oslo, 30. mai 2013

Malene Camilla Wergeland Fjeller

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Presentasjon av tema	1
1.2	Presentasjon av problemstilling	2
1.3	Avgrensning	2
1.4	Struktur og oppbygging	3
2	Presentasjon av Peab.....	5
2.1	Peab Bygg	6
2.1.1	Hierarkisk struktur	6
2.2	Oppsummering.....	8
3	Teoretisk rammeverk.....	9
3.1	Historisk tilbakeblikk	10
3.2	Produktive systemer	12
3.2.1	Visuell presentasjon av de produktive systemene.....	15
3.3	Arbeidsorganisering	16
3.4	Læringsmiljøet på arbeidsplassen	18
3.4.1	Ekspansivt versus restriktivt læringsmiljø	18
3.4.2	Læringsterritorier	20
3.5	”Den utvidete WALF”	22
3.5.1	Spill-over effekten og kunnskapsfokuset i dagens samfunn.....	22
3.6	Oppsummering.....	23
4	Metodevalg	26
4.1	Kvalitativ forskningsintervju.....	26
4.1.1	Økologisk validitet.....	27
4.1.1	”Interview to the double”	28
4.1.2	Observasjon.....	30
4.2	Den metodiske fremgangsmåte.....	31
4.2.1	Observasjonen på Bondistranda	31
4.2.2	Utvalg av informantene.....	32
4.2.3	Presentasjon av informantene	33
4.2.4	Datainnsamlingsprosessen.....	33
4.3	Analysestrategi	36
4.3.1	Fra funn til produkt	37

5	Bondistranda: Arbeidsorganisering og læringsmuligheter	39
5.1	Bondistranda satt inn i WALF	40
5.2	Produktive systemer	41
5.3	Arbeidsorganisering	42
5.3.1	Skjønn	43
5.3.2	Tillit.....	45
5.3.3	Hvordan skjønn og tillit kan henge sammen	46
5.4	Læringsmiljø på arbeidsplassen	47
5.4.1	Ekspansivt versus restriktivt læringsmiljø	47
5.4.2	Læringsterritorier	51
5.5	Den epistemiske orienteringen.....	53
5.6	Læringsmiljøet på Bondistranda.....	55
5.7	Oppsummering.....	56
6	Læringsmuligheter på Bondistranda.....	59
6.1	Ekspansive muligheter i Peab Bygg	60
6.1.1	Tillit og skjønn	60
6.1.1	Hva med et faglig fokus?	62
6.1.2	Læringsbaner	64
6.1.3	Oppsummering og veien videre	65
6.2	Epistemiske muligheter i Peab Bygg.....	66
6.2.1	Å være forut for sin tid	67
6.3	Dobbeltrollene i Peab Bygg.....	70
6.3.1	Kunnskapsmegler	71
6.4	Oppsummering.....	72
7	Avslutning	74
7.1	Oppsummering av funn.....	74
7.1	Avsluttende refleksjoner	76
	 Figur 1: "Den vertikale aksene" (Felstead m.fl. 2009:19).....	15
	Figur 2: "Den horisontale aksene" (Felstead m.fl. 2009:20).....	15
	Modell 1: "Funn fra Bondistranda sett i lys av WALF" (Egenprodusert, 2013).....	40
	Modell 2: "Den utvidete WALF" (Egenprodusert, 2013).	71

1 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Det sies at boken: "Improving Working as Learning is the first book to analyse systematically learning at work in different settings by developing and applying a new analytical framework" (Felstead m.fl 2009: introduksjon). Boken ble utgitt i 2009. Dette analytiske rammeverket er utviklet av Alan Felstead, Alison Fuller, Nick Jewson og Lorna Unwin og går under navnet "Working as Learning Framework" (heretter kalt WALF). Modellen ble utarbeidet på bakgrunn av en rekke forskningsprosjekt som analyserte organisering av arbeid, og hvordan denne organiseringen fremmer eller begrenser ulike former for læringsmiljø. Fokuset var å studere hvordan alle ledd i en produksjonsprosess kan påvirke læring. WALF er i tillegg en formalmodell, som betyr at den operer på et generelt nivå, og den kan derfor anvendes overalt. Modellen synliggjør hvordan man kan forstå kontekstens betydning for læring på arbeidsplassen. Det presiseres av Felstead m.fl. at man bør se på konteksten som generell, snarere enn partikulær, fordi man har en ide om kontekst innenfor et bredt konseptuelt rammeverk. Den ser videre på konteksten som både en mulighet og en hindring for læringsprosesser. WALF er bygget opp av tre samfunnsvitenskapelige tradisjoner, basert på deres empiriske grunnlag. Disse tre tradisjonene er økonomisk teori, sosiologisk teori og arbeidslivspedagogikk, og de påvirker og er avhengig av hverandre. Innenfor disse fokuseres det så på produktive systemer, skjønn og tillit, samt ekspansive og restriktive læringsmiljø.

Høsten 2012 ble WALFs (Felstead m.fl. 2009) hovedprinsipp brukt i forbindelse med et arbeidskrav i faget "Læring, teknologi og arbeid". Arbeidskravet hadde tittelen "PEAB – tilrettelegging av uformell læring", og baserte seg på problemstillingen: Hvordan tilrettelegger Peab for læring, foruten om kursvirksomhet? WALF var oppgavens teoretiske utgangspunkt, i tillegg til et intervju med Peabs opplæringsansvarlig. Det viste seg at WALF var en godt egnet modell for å analysere i hvor stor grad arbeidsorganiseringen i Peab tilrettelegger for uformell læring. Likevel ble det observert faktorer det kunne være interessant å se nærmere på, og hvilken betydningen disse kunne ha for en reell bedrift. Særlig i forbindelse med begrepet læringsterritorier, som forstås som den individuelle personlige læringshistorie (Felstead m.fl. 2009). Det tolkes at Felstead m.fl. sitt fokus på læring som progresjon på individnivå ikke har en like stor betydning for både organisasjonen og hvordan læring oppstår som man skulle tro. Hva et individ bringer med seg av erfaringer,

kunnskaper og progresjon for læring i ulike situasjoner, vil påvirke spesifikke kontekster og situasjoner og utfall av disse, og derfor trolig også arbeidsorganiseringen. Det antas også at individets videre utvikling og læringsprogresjon også påvirkes. Dermed tolkes det at den individuelle læringsterritorier også kan spille en annen rolle enn den Felstead m.fl. (2009) fremhever.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Denne masteroppgaven vil ha som mål å analysere en selvvalgt problemstilling i en reell arbeidskontekst i en bedrift. Bedriften er Peab, et entreprenørselskap opprinnelig opprettet i Sverige, som kom til Norge i 1995 (Peab, Om Peab, 2012). Masteroppgavens problemstillingen lyder:

- Hvordan fremmer eller begrenser arbeidsorganiseringen i Peab læringsmulighetene til de ansatte i deres daglige arbeid?

For å analysere problemstillingen, vil det først og fremst samles inn relevant data fra bedriften. Oppgavens forskningsdesign baseres på singel-case studie, hvor intervju med supplering av observasjon er valgt som metode. Resultatene fra datainnsamlingen vil først og fremst sees i lys av den analytiske modellen: WALF, presentert i boken ”Improving Working as Learning” av Felstead m.fl. (2009). Videre vil Felstead m.fl. suppleres med Karin Knorr Cetinas tilnærming til den epistemiske¹ orienteringen i dagens kunnskapssamfunn. Dette perspektivet er hovedsakelig hentet fra utvalgte bøker og artikler i tidsrommet 1997-2007. Å tilknytte Knorr Cetina til Felstead m.fl. gjøres for å identifisere og illustrere relevansen ”spill-over” effekten har til WALF. Forhåpentligvis kan de sammen bidra til analysen av læringsmulighetene i Peab.

1.3 Avgrensning

Styrken ved å bruke WALF (Felstead m.fl. 2009) ved dette studiet, er at rammeverket kan gi et godt utgangspunkt for å se nærmere på en bedrifts produksjonskontekst med tanke på læringsmuligheter. På grunn av masteroppgavens omfang, og tidsperioden studiet skal gjennomføres i, oppstår det begrensninger som det kan være fornuftig å belyse. Peab er en

¹ Ordet epistemisk stammer fra det greske ordet *epistēmē*, som betyr kunnskap, innsikt eller erkjennelse (SNL, Epistemiske paradoks 2013).

stor organisasjon, med en bred og omfattende produksjonskontekst, som oppgaven gjør rede for i kapittel to. Hovedsakelig burde alle nivåene av arbeidsorganiseringen ved bedriften involveres, fra mikro- til makro-nivå, men ved dette studiet anses det mest hensiktsmessig å fokusere på mikro-nivå. Derfor har det blitt gjort et valg å kun basere seg på ett prosjekt i regi av én avdeling ved virksomheten. Likevel anses hovedbegrepene ved WALF som anvendbare for å kunne gjøre en analyse av problemstillingen. Dermed vil oppgaven benytte rammeverket som en inspirasjon og utgangspunkt for eget analysearbeid.

1.4 Struktur og oppbygging

Etter første kapittels framstilling av bakgrunn for valg av tema og problemstilling for masteroppgaven, vil strukturen videre være delt opp i ulike kapitler som tar sikte på å presentere organisasjon, teoretisk rammeverk, forskningsmetode, analyse av data og konklusjon på en oversiktlig måte. Kapittel to inneholder en redegjørelse om Peab som organisasjon med deres visjon, verdier og mål, og videre presenteres den utvalgte avdelingen: Peab Bygg. Kapitlet avsluttes med hvorfor Peab Bygg anses som relevant i forhold til oppgavens problemstilling. Kapittel tre inneholder relevant teori som skal danne grunnlag for forskningsmetode og analyse. Aller først presenteres bakgrunn for utarbeidelse av WALF, altså et historisk tilbakeblikk. Modellen deles opp i tre hovedbegrep og disse gjøres det så rede for. I tillegg er det kartlagt tendenser som gjør at WALF utvides med et tilleggsmoment; den epistemiske orienteringen. Kapitlet avsluttes med hvorfor ”Den utvidete WALF” har relevans til oppgavens problemstilling. Kapittel fire omhandler bakgrunn for valgt design og forskningsmetode, og videre hvorfor denne metoden blir ansett som den tilnærmingsmåten som best kartlegger data og funn problemstillingen er ute etter. Deretter presenteres gjennomføringsprosessen, som tar sikte på å belyse valg av utvalg, og erfaringer med bruk av observasjon og intervju. Tilslutt gjøres det rede for den analytiske fremgangsmåte.

For å kunne analysere problemstillingen oppgaven har valgt å belyse, omhandler kapittel fem funn fra datainnsamlingen sett i lys av det analytiske verktøyet: WALF (Felstead m.fl. 2009). I grove trekk illustreres den horisontale og vertikale aksene på mikro-nivå, altså ved et prosjekt i regi av Peab Bygg. De produktive systemene, grad av tillit og skjønn, og den individuelle læringsterritorier vil kunne fremme et antatt læringsmiljø i Peab Bygg. Denne tolkningen presenteres derfor, og gjøres rede for sett i lys av analysen. Den epistemiske orienteringen tas også i betraktning, og relateres opp mot tendensene fra funnene. Til slutt

oppsummeres kapittelet. Kapittel seks inneholder en refleksjon over og en diskusjon av resultatene av analysen når det gjelder modellens omfang. Her presenteres eventuelle forslag for å dra nytte av og følge opp faktorer som påvirker læringsmulighetene. I tillegg er hensikten å gjøre rede for faktorer det anses at modellen ikke fanger opp i forhold til det Felsetad m.fl. (2009) argumenterer for. Masteroppgaven avsluttes med et sammendrag og et konkluderende kapittel. Den siste delen tar for seg refleksjoner i forbindelse med arbeidet med denne oppgaven.

2 Presentasjon av Peab

Entreprenørselskapet Peab AB ble opprettet i 1959 av brødrene Erik og Mats Paulsson. Det første kontoret ble etablert i 1967 i Förslöv, Sverige, og er i dag organisasjonens hovedkontor (Peab, Historie 2012). I Sverige er Peab AB børsnotert, og har om lag 15 000 ansatte. Peab opererer også i deler av Finland og Norge (Peab, Om Peab 2012). I Norge gikk organisasjonen inn i Fagbygg AS i 1994, og fusjonerte med disse i 1995 (Wikipedia, Peab 2013). Bedriften har virksomheter innen bygg, anlegg og industri, og er per i dag cirka 1000 ansatte i Norge. Anleggs- og industrivirksomheten er landsdekkende, mens markedsområdene til bygg er hovedsakelig konsentrert på Østlandet, i Trøndelag, på Nord-Vestlandet og i Nord-Norge (Peab, Om Peab 2012).

Peab og andre lignende bedrifter kan anses som en matriseorganisasjon. Det vil si at flere mønstre i organisasjonen krysses, og kan som regel deles opp i to ulike dimensjoner. Den ene dimensjonen er en hierarkisk linje med ulike avdelinger og ledere på forskjellige nivåer, og den andre kan tolkes som en prosjektorganisasjon. Prosjektorganisasjonen vil derfor være satt til å løse bestemte oppgaver i løpet av en avgrenset tidsperiode. Kompetansen hos de ansatte ved prosjektdelen kan hentes inn fra organisasjonen, eller de kan hentes inn eksternt (SNL, Begreper om arbeidsliv 2013). Peab Bygg som prosjektorganisasjon medfører at de ansatte hele tiden skal forholde seg til gitte tidsfrister og mål. Etter gjennomføring av ett prosjekt venter som regel et helt nytt prosjekt. Resultatet blir derfor at ansatte ved Peab ofte arbeider på en arbeidsplass med stadige endringer av organiseringer, arbeidsoppgaver og mennesker.

Organisasjonen Peab har en visjon; de skal være Nordens samfunnsbygger. Herunder har de tre delmål; de skal bygge framtidens bærekraftige samfunn, være det nordiske selskapet og tiltrekke seg dyktige mennesker. Dette innebærer å kunne ta initiativ og være nyskapende. Det skal arbeides på tvers av grensene for å overgå kunders forventninger. Videre skal Peab være arbeidsgiver nummer en, og gjennom enkle og tydelige verdier, engasjement blant medarbeiderne og en iver på å utvikle mennesker skal organisasjonen utvikles (Peab, Visjon 2012). Peab grunnverdier skal kjennetegne deres forhold til kunder og prege medarbeidernes atferd, og disse er å være jordnære, utviklende, personlige og pålitelige. Å være jordnær betyr å arbeide på en jordnær måte med korte beslutningsveier, og at man er lydhør mot kundenes interesser. Å være utviklende betyr at Peab skal være nyskapende, fleksible og stadig forbedre seg. Gjennom en ærlig og fortrolig dialog med kunder og leverandører skal Peab

være personlige. Dette skal skape og beholde langvarige og gode relasjoner. Tilslutt vil det å være pålitelig bety at man skal alltid opptre med god forretningsetikk, kompetanse og yrkesstolthet (Peab, Verdier 2012).

Gjennom Peabs visjon og verdier tolkes det at bedriften har de ansatte i fokus, og for å nå disse tolkes det at Peab er opptatt av utvikling og læring blant de ansatte. Dette styrker valget om å analysere læringsmulighetene for de ansatte ved Peab Bygg. Fordi de ulike prosjektene krever stadige endringer av både personal og arbeidsoppgaver, blir det interessant å se nærmere på om dette har noen innvirkning på mulighetene for læring. Hva ved strukturen og arbeidsorganiseringen ved Peab Bygg fremmer eller begrenser de ansattes læringsmuligheter i deres daglige arbeid blir dermed fokusområdet videre. Derfor blir det aller først nyttig å presentere Peab Bygg, og neste underkapittel omhandler denne redegjørelsen.

2.1 Peab Bygg

Peab Bygg er organisert i fem regioner: Bygg Oslo, Bygg Øst, Bygg Trøndelag, Bygg Nordvest og Bygg Nord. Peab Bygg kan tilby kundene nybygg, rehabilitering og byggservice. Virksomheten har erfaring fra store og komplekse prosjekter, men har også erfaring fra mange små og enklere oppdrag (Peab, Bygg 2012).

2.1.1 Hierarkisk struktur

I Peab Bygg finnes det en hierarkisk arbeidsfordeling med klare roller². Rollene og omfanget av disse kan variere fra prosjekt til prosjekt, men det vil her gis en oversikt over alle rollene som kan være tilstede. Prosjektleder er overordnet, etterfulgt av produksjonsleder, arbeidsleder, baseleder (BAS) og yrkesarbeider/produksjonsarbeider. I tillegg finner man en prosjektsekretær og en prosjektøkonom. Prosjektleder har ansvar for alle aktører som er involvert i produksjonsprosessen og har overordnet ansvar for gjennomføringen av prosjektet. I forhold til kompetanse og erfaring stilles det krav til ledererfaringer, samarbeidsevner og at man er resultat- og produksjonsorientert. Arbeidsoppgavene for en prosjektleder vil innebære å følge opp helse-, miljø- og sikkerhetsarbeid, økonomiarbeid, rapportering, møtedeltagelse og er ansvarlig for byggherremøter. Når det gjelder utdanning er en prosjektleder som regel utdannet ingeniør eller sivilingeniør, men relevant erfaring kan erstatte dette.

² Denne oversikten er fått fra opplæringsansvarlig i Peab, og er grunnlaget for redegjørelsen i dette underkapittelet.

Produksjonsledere sørger for en målstyrt produksjon opp mot tidsplan, budsjett, kvalitet, helse, arbeidsmiljø, sikkerhet og ytre miljø. En produksjonsleder bør ha gode samarbeidsevner og være resultatorientert. Det stilles også krav til erfaring innenfor arbeidsledelse, teknisk utdanning og fem-ti års erfaring fra byggeplass.

Hovedoppgavene til en arbeidsleder er mye av det samme som en produksjonsleder, men har også i ansvar for innrapportering og gjennomføring av opprettende tiltak ved avvik innenfor eget arbeidsområde. Krav til kompetanse og erfaring hos en arbeidsleder er at man klarer å ha et godt overblikk, gode samarbeidsevner og er resultatorientert. Man bør ha god erfaring innen arbeidsledelse, svennebrev/yrkesbrev og fem års erfaring fra byggeplass. Arbeidslederens skal også samarbeide med baselederne til de ulike yrkesarbeidergruppene.

I et byggprosjekt er hovedoppgaven til en produksjonsarbeider å utføre arbeidet i henhold til prosjektets kvalitetskrav og aktivt medvirke til at arbeidet utføres innenfor prosjektets tidsrammer og budsjett. Disse oppgavene blir delegert fra arbeidslederen.

Produksjonsarbeidere bør ha fagbrev eller svennebrev i henhold til stillingen de skal inntre, men relevant erfaring kan kompensere for manglende svennebrev. De skal også ha kurs innenfor varme arbeider, faglig arbeidsutstyr, anhukning, samt andre relevante helse-, miljø-, og sikkerhetskurs og fagkurs. I hvert prosjekt skal produksjonsarbeiderne utnevne en BAS som er ansvarlig for kommunikasjonen med arbeidslederne.

En BAS har ansvar for å påse at arbeidet utføres i henhold til prosjektets kvalitet og helse-, miljø-, og sikkerhetskrav, samt fremdriftsplan og budsjett. I tillegg har en BAS ansvar for at verktøy og utstyr blir brukt og oppbevart forsvarlig, og arbeide etter beskrivelsen og gjeldende tegninger (siste revisjon). En BAS har ansvar for et lag av produksjonsarbeidere, og har derfor ansvar for å tilrettelegge for deres arbeid, og aktivt medvirke at arbeidet utføres innenfor prosjektets gitte rammer. I forhold til kompetanse og erfaring stilles det krav til at en BAS har et godt overblikk, gode samarbeidsevner, er resultatorientert og har fem års erfaring fra bygg-bransjen.

Prosjektsekretæren har som hovedoppgave å være koordinator når det gjelder drift av prosjektkontor, og bør ha gode muntlige og skriftlige norskkunnskaper samt datakunnskaper. En prosjektøkonom har ansvar for oppfølging av økonomien i prosjektet.

De ulike rollene i Peab Bygg har som man kan se klare retningslinjer og ansvarsområder. Dette er nok på grunn av at ansvarsfordelingen kommer sterkt til fokus ved eventuelle misforhold eller problemer som kan oppstå under ett prosjekt.

2.2 Oppsummering

Kapittelet har hatt som hensikt å presentere bedriften Peab, slik at man kan få et innblikk av hvordan strukturen og organisasjonen ser ut. Deres visjoner og verdier styrker antagelsen om at bedriften er opptatt av utvikling og læring blant sine ansatte, og det blir dermed svært interessant å analysere læringsmulighetene som kan fremmes eller begrenses av deres arbeidsorganisering. Tilslutt er Peab Bygg presentert, slik at man får et innblikk av hvordan et prosjekt kan organiseres med tanke på de produktive systemene.

3 Teoretisk rammeverk

Læring i og gjennom profesjonelle praksiser har lenge vært en interesse for forskning, og konseptet om praksis har vært en omdiskutert emne. Måten man ser på praksis på i forhold til kunnskap og læring, viser til mange og forskjellige teoretiske synspunkter (Nerland og Jensen 2010). Evans m.fl. (2006) viser i sin bok "Improving Workplace Learning" et skifte fra å forstå læring på arbeidsplassen som opplæring og trening, til arbeidsplasslæring. Opplæring er mer formelt strukturert og handler om en transformasjonsprosess, mens arbeidsplasslæring handler om lokalisering av læring i de sosiale relasjonene på arbeidsplassen.

Arbeidsplasslæring går dermed utover opplæring og treningstiltak, og involverer "learning in, through and for the workplace" slik Evans m.fl. (2006:7) skriver. Hovedfokuset til Felstead m.fl. (2009) har, som tidligere nevnt, vært å studere hvordan alle ledd i en produksjonsprosess kan påvirke læring. Med andre ord handler det om det nettverket av forhold hvor læring skjer. Boken "Improving Working as Learning" (2009) viser til verdien av å forstå læring i, gjennom og som en deltagelse i et vidt spekter av kontekster. Et fokus på kontekst fører oppmerksomheten mot hvordan læring formes, distribueres og blir evaluert. Dette gjelder både i og gjennom flere sammensatte sosiale forhold og prosesser som utgjør arbeidet. Et slikt fokus fremmer en generativ, transformativ og prosessuell oppfatning av læring, i tillegg til at det inkluderer den individuelle læringsterritorier. På bakgrunn av dette hevder forfatterne at den ekspansive-restriktive modellen knytter organiseringen av arbeidet med den individuelle læringsprosess, og ved å integrere denne modellen med det produktive systemet skapes det et konseptuelt rammeverk for forståelse av læring på arbeidsplassen.

Det tolkes at faktorene som de produktive systemene, samt grad av tillit og skjønn, er det som er av betydning ved kartleggingen av hva som skaper og former læringsmiljøet i en organisasjon. Videre tolkes det at WALF (Felstead m.fl. 2009) helhetlig er en god modell å anvende ved en analyse av hvordan mennesker lærer gjennom arbeidsorganiseringen. Likevel er det ikke selvsagt hva som er fordelene med å bruke denne modellen, kontra andre læringsteorier som omhandler den organisatoriske biten. Hvilke faktorer ved WALF kan dermed anses som fordelaktige i forbindelse med å anvende denne modellen som inspirasjon og utgangspunkt? De neste underkapitlene vil presentere rammeverkets tre overordnede begrep: Produktive systemer, arbeidsorganisering og arbeidslivslæring. For å få en forståelse av hvordan WALF er blitt utviklet, og forfatterens valg av forskningsfokus, vil det første underkapittelet presentere bakgrunnen for utarbeidelsen av modellen. Intensjonen vil også her

være å fremme fordelene med å anvende en slik modell i forbindelse med å studere arbeidsplasslæring i en bedrift.

3.1 Historisk tilbakeblikk

Hvordan forstå læring på arbeidsplassen er ikke et nytt forskningsfelt, og det har gjennom mange år blitt utarbeidet ulike bidrag og synspunkter på dette perspektivet (Felstead m.fl. 2009), særlig innenfor konstruktivisme og sosiokulturelle teorier (Evans m.fl. 2006). De ulike bidragene og synspunktene har oppstått enten via essaysamlinger utarbeidet av en rekke forskere på feltet, forskningsprosjekt med individuelle forskningsteam med eget spesifikt fokus, eller ulike casestudier som er blitt analysert og utarbeidet av forskere fra hele Europa. Fordi disse bidragene ikke var basert på et kollektivt og felles fokus, og ble utformet av forskere med ulik akademisk bakgrunn, hevder Felstead m.fl. (2009) at det begrenset forskernes mulighet til å skape et analytisk rammeverk. Forfatterne av "Improving Working as Learning" (2009) derimot, har samarbeidet om et felles fokus, og i løpet av nærmere fem år har de arbeidet med et individuelt prosjekt, og over varierte felt av økonomisk aktivitet, for å kunne skape WALF. Tidligere forskning har likevel gitt gode pekepinner på dette feltet, og det finnes en rekke verdifulle konsepter. Denne forskningen er ikke systematisert, og dette er noe forfatterne av boken ønsket å gjøre.

Den vanlige antagelsen er troen på at læring vil være fordelaktig for alle som er involverte i prosessen. Det vil si de individuelle, organisasjonen og deres økonomi, og det påpekes videre at arbeidsplassen er en viktig læringsarena. Tidligere forskning viser videre at læring på arbeidsplassen er noe mer enn de tradisjonelle synene fra kognitivismen og behaviorismen. Konseptet om taus kunnskap anses som en viktig rolle man bør ta hensyn til selv om det kan være utfordrende på grunn av dens usynlighet, og at den er vanskelig å måle (Felstead m.fl. 2009). Læring som kontekstuell og sosialt anlagt ble løftet fram av Lave og Wenger (1991) gjennom deres studier, og de anser læring som en situert aktivitet. Perspektivet på situert læring har helt klart løftet fram nye måter å anse arbeidsplasslæring på (Evans m.fl. 2006). Lave og Wenger (1991) definerer situert aktivitet som en prosess kalt legitim perifer deltagelse, som betyr at mennesker deltar i praksisfellesskap, og ved opparbeidelse av kunnskap og evner føres man inn som en fullverdig deltager i det sosiokulturelle praksisfellesskapet. Legitim perifer deltagelse gjør det mulig å se på forholdet mellom nybegynner og ekspert, og videre på aktiviteter, identifikasjoner, artefakter og fellesskaper

for kunnskap og praksis. Dette tolkes dit hen at de ønsket å vektlegge den individuelle betydning i en læringssituasjon. Ved dette konseptet er læring en prosess hvor Wenger (1998:5) hevder at komponentene; det å høre til, det å bli noe, det å få erfaring, og det å gjøre noe, dypt henger sammen og skjer samtidig. Likevel kan man tro at Evans m.fl. (2006) kritiserer Lave og Wenger. Dette fordi Evans m.fl. utarbeidet en utvidelse av begrepene for å vise til karakteristikken av arbeidsplasslæring ved den mer moderne læreplassen. Her vektlegges opplevelse av skiftende kontekster, samt prosessene ved overgangen mellom lærings- og arbeidsmiljøene.

Felstead m.fl. (2009) argumenterer videre for at kontekstens betydning bør få mer oppmerksomhet i forbindelse med arbeidsplassen, og viser til deres forskning på et dynamisk og symbolsk forhold mellom kontekst og læring. Kontekst og læring både former og blir formet av hverandre. Her trekkes også Sfard (1998) inn. Sfard ser på læring via to metaforer; læring som ervervet og læring som deltagelse, og hvor i læringsprosessen disse metaforene bør sees i sammenheng. Læring som deltagelse utvides videre av "Cultural Historical Activity Theory" (CHAT) mot læring som konstruksjon, hvor fokus ligger på det transformative potensialet av arbeidsplasslæring. Når man anser læring som en kompleks, kontekstuell prosess hevder Felstead m.fl. (2009) videre at det åpnes muligheter for å se hvordan kunnskaper og evner utvikles, tilpasses, transformeres og deles. Ved å se på dette i en dynamisk kontekst på arbeidsplassen, aksepteres et mer holistisk perspektiv for utvikling av evner. I tillegg viser det at ansatte trenger mer støtte for å utvikle sine læringspotensialer enn å eksempelvis kun sendes på formelle kurs. Det vil kreves evnen til å kunne organisere produksjonsprosesser og arbeidsoppgaver slik at ansatte får tilfeldig og "on-the-job" læring (2009:5).

Tittelen på boken, "Improving Working as Learning", er valgt bevisst for å vise til endring både på og utenfor arbeidsplassen. Felstead m.fl. (2009) hevder også at læringsaktivitet kan skape en økonomisk fordel i tillegg til å bli en integrert del av arbeidsutførelsene. Læringen er et biprodukt i forhold til hva arbeidsplassen egentlig skal være, og etterfølger organisasjonens produktmarked og arbeidsorganiseringen. Senere forskning viser til at måten arbeidet organiseres på, påvirker hvordan ansatte i organisasjonen lærer, og kvaliteten av denne prosessen. Fokus på arbeidsorganisering fremmer et større spekter av konteksten arbeidsplasslæring forekommer i. Forfatterne av boken ønsker derfor å vise til forskning i en rekke av økonomiske sektorer som påvirker arbeidsplasslæring. Videre hevdes det at tidligere

forskning kun har sett på deler av teorien, og dermed bare har delvise syn på læring på arbeidsplassen.

Ved å se på læring som en kompleks og kontekstuell prosess, samt inneha en holistisk tilnærming til studier av læring på arbeidsplassen, hevder Felstead m.fl. (2009) at man får et solid utgangspunkt i å studere læring på arbeidsplassen. Dermed distanseres man fra Lave og Wenger (1991), da deres synspunkter kan kritiseres (Evans m.fl. 2006). Evans m.fl. kritiserer Lave og Wenger fordi de ikke fremmer den pågående læringsprosessen ved erfarne arbeidere. I tillegg til dette, hevder Evans m.fl. at organisasjonsmessige faktorer som struktur, historie og kultur bør vektlegges i større grad i forhold til hvordan disse relateres til arbeidsplasslæring. Ved å analysere disse karakteristikene, altså for eksempel ved å bruke WALF (Felstead m.fl. 2009), påpeker Evans m.fl. (2006) at man kan belyse hvilke muligheter og begrensinger, med tanke på læring, som kan påvirke den individuelle eller spesifikke arbeidsgrupper i en bedrift. Fordelen ved å bruke WALF (Felstead m.fl. 2009) er underbygget av det Evans m.fl. (2006:29) her sier: "Such issues are clearly important to the development of a better understanding of the opportunities open to older workers and their ongoing experience of learning at work". Som beskrevet tidligere, bygges WALF (Felstead m.fl. 2009) opp av tre samfunnsvitenskapelige tradisjoner basert på et empirisk grunnlag, som de neste avsnittene vil presentere og gjøre rede for.

3.2 Produktive systemer

Produktive systemer sammenfatter helheten av sosiale relasjoner som inkluderes i produksjonsprosessen. Tanken om produktive systemer ble utviklet av institusjonelle økonomer. Bakgrunnen for dette var at de var misfornøyde med de neoklassiske teoriene, fordi de har unnlatt en forståelse av virkningen av de sosiale, politiske og kulturelle krefter i det økonomiske liv. De produktive systemene er konstruert av mange sammensatte sosiale nettverk gjennom en organisert økonomisk aktivitet, og varene produseres og konsumeres innenfor det kapitalistiske samfunn. Felstead m.fl. (2009:18) hevder at de produktive systemene er nettverk av nettverk: "Worlds within worlds". De strekkes utover det individuelle til små grupper, og videre gjennom global finans og politiske systemer. Å ha en holistisk tankegang og ta i bruk den analytiske rekkevidden de produktive systemene tilbyr, hevdes videre å være avgjørende for å kunne forstå arbeidslivslæring. Gjennom analysen kan

man få innblikk i hvor kontrollen i de produktive systemene finnes, samt i hvor stor grad denne kontrollen påvirker læringsmulighetene. Det blir vesentlig å finne kjernen, særlig fordi man kan vurdere meningen, påvirkningen og utfallet av læringsprosessene ved arbeidsplassen. Videre kan man studere hvordan disse er formet av det vide spekter av ulike forhold som eksisterer utover og utenfor de ansattes tilstedeværelse eller organisasjonen.

De produktive systemene kan analyseres på to måter, og de deles derfor inn i en vertikal og en horisontal akse. Den vertikaleaksen representerer hierarkiet av ulike reguleringer og former for kontroll, og består videre av de ulike nettverkene i det produktive systemet. Den horisontaleaksen fokuserer på de ulike sekvensene mellom idé og ferdig produkt, hvor man analyserer forholdet mellom de ulike sekvensene eller stegene i de ulike fasene. Hver akse består av ulike deler som igjen representerer nettverk av ulike sosiale relasjoner. Strukturen av aksene kan deles opp i en rekke subsystemer som kan innebære alt fra nasjonale politiske organisasjoner og samfunnsinstitusjoner til regionale nivåer og videre ned til arbeidsgruppenivå. Disse subsystemene kan bestå av et vidt spekter av variasjoner, og en rekke mulige alternative arrangementer. Innenfor dette kan det igjen finnes kritiske divisjoner eller strategier som videre former den overordnede funksjonen av de produktive systemene.

Hierarkiet av ulike reguleringer og former for kontroll i den vertikaleaksen defineres av omfanget og formes av deres rekkevidde gjennom tid og rom. Aksen kan deles opp i mikro-, meso- og makro-nivå, hvor makro-nivået eksempelvis representerer internasjonale reguleringer. Makro-nivået kan strekke seg enda lengre ut i tid og rom enn mikro-nivået, som eksempelvis representerer ulike prosedyrer innad et prosjekt i organisasjonen. Mellom disse finner man meso-nivået. Makro-nivået har i oppgave å regulere omfanget, funksjonene og resultatene ved både mikro- og meso-nivået uten å nødvendigvis være helt inkludert i nivåene. Det vil si at reguleringene som ligger latent i makro-nivået er nok til å være en kilde til kontroll hos ledere, avdelingsledere og ansatte ute i drift i en organisasjon.

Ved den horisontaleaksen blir de tidsmessige sammenhengene i den involverte prosessen viktig å belyse i analysen. De ulike stegene i prosessen kan inkludere leveranse av råvarer, distribusjon av produkter til butikker og videre salg til detaljhandler. Likevel presiseres det at dette kun er forslag for hvordan de ulike stegene kan legges opp, og at de riktige forholdene må etableres i hvert case. Hvordan stegene representeres i den spesifikke organisasjonen, kan kun avdekkes gjennom en grundig analyse. Å gjøre en analyse av den vertikale og den

horisontale aksen kan fremme en idé om hvordan strukturen og stegene i systemet sammen former og påvirker læringsmulighetene på arbeidsplassen. Det handler om en leddforbindelse som refererer til hvordan nettverk av sosiale forhold er sammenkoblet vertikalt og horisontalt. Dette sees i lys av det produktive systemet for å kunne konstatere de aktivitetene som skaper en produksjon.

De produktive systemene kan variere fra organisasjon til organisasjon. Variasjonen vises i forhold til hvor i strukturen og stegene man har plassert de mest sentrale nivåene for kontroll. Visse strukturer kan være mer fremtredende enn andre, og dette kan skape begrensninger for andre aktiviteter som kan foregå i det produktive systemet. Ved å fokusere på dette, kan man få tydeliggjort hvordan kontrollforholdene er formet av organisasjonens overordnede steg i produksjonen. Fordi kontrollbalanse mellom subsystemene kan ha en direkte effekt på læringsmåter og utfallet av læring på jobben, kan disse være kritiske punkter som blir viktig å analysere.

Det er ikke enkelt å få oversikt over alle faktorene i både den vertikale og horisontale aksen som kan påvirke, forme og avgjøre utfallet på hvordan mennesker lærer gjennom arbeid. Likevel kan det være viktig å forstå at arbeidslivslæring skjer gjennom kapasiteten man har til å sette sammen arbeidsgrupper eller organisasjon i et nettverk som påvirker, begrenser og skaper muligheter. Spørsmålet blir hvordan stegene i den horisontale aksen formulerer strukturen i den vertikale aksen i hvilken som helst arbeidssituasjon. Visse grupper av ansatte i organisasjonen kan likevel bli sett på som særegne skjæringspunkt mellom de horisontale og vertikale forholdene i et produktivt system. Dermed kan deres aktiviteter, interaksjoner og læring analyseres ved et spesifikt punkt i systemet, og i helhet påvirke de andre ansatte som er før eller etter dem i stegene av produksjon, og i likhet de som er over eller under dem i strukturen.

De produktive systemene tydeliggjør, organiserer og prioriterer komplekse forhold, og muliggjør for forskere å systematisk og strategisk identifisere de delene av helheten som er nyttig å utforske ved visse case.

3.2.1 Visuell presentasjon av de produktive systemene

Fordi WALF (Felsetad m.fl. 2009) kan oppfattes som noe kompleks og vanskelig å forstå kun ved en redegjørelse, ønskes det å vise til de produktive systemene. Dette fordi det er den vertikale og den horisontale aksen som kan danne grunnlaget for arbeidsorganiseringen i en bedrift. Organiseringen påvirker grad av skjønn og tillit, samt et ekspansivt eller restriktivt læringsmiljø, som det senere vil gjøres rede for. Figurene er hentet fra deres bok: "Improving Working as Learning".

Den vertikale aksen:



Figur 1: "Den vertikale aksen" (Felstead m.fl. 2009:19)

Den horisontale aksen:



Figur 2: "Den horisontale aksen" (Felstead m.fl. 2009:20)

Figurene viser hvordan den vertikale og den horisontale aksene kan se ut. Innenfor den vertikale aksene kan man se hvilke deler av organisasjonen og samfunnet som anses å falle innenfor de ulike nivåene. Innenfor den horisontale aksene kan man se de ulike stegene i en produksjonsprosess.

3.3 Arbeidsorganisering

Som følge av den enorme litteraturen og de mange teoretiske tilnærmingene om arbeidsorganisering, har forfatterne av modellen WALF (Felstead m.fl. 2009) valgt å legge vekt på begrepet skjønn som et nøkkelkonsept. Skjønn blir brukt for å se relevansen av hvordan man kan forstå læring på arbeidsplassen. I boken defineres skjønn som nivå av autonomi og ansvar en ansatt har blitt tildelt i arbeidsprosessene. Det finnes en rekke forskjellige former eller dimensjoner for skjønn, og det hevdes videre at skjønn bør oppfattes som en helhet. De forskjellige formene og dimensjonene medfører også ulike typer av autonomi. Boken deler dette opp i tre ulike typer skjønn:

1. Skjønn i oppfatning av arbeidet: Dette innebærer i hvor stor grad den ansatte har kontroll over målsettingene av deres arbeidsprosess.
2. Skjønn i arbeidsgjennomføring: Dette innebærer kontroll over hvilke gitte mål som skal nås og oppgaver som skal utføres.
3. Skjønn i evalueringen av arbeidsutfallet: Dette innebærer å ta ansvar for å overvåke sine arbeidsutfall.

Bruk av skjønn vil som regel også medføre en viss form for usikkerhet, ubestemthet og en risiko i forhold til arbeidsprosessene. Det er vanlig at ledere ønsker at de ansatte bruker den autonomien skjønn skaper som øker produktiviteten i organisasjonen. De ansatte derimot, tolkes å som regel ønske at skjønn kommer i god tro. Dette kan sees i lys av tillit som ledere og ansatte har seg imellom, og som dermed legitimerer og spesifiserer utøvelse av skjønn.

Tillit lukker gapet mellom det kjente og det ukjente, det forutsigbare og det uforutsigbare, og når alt er sikkert, er tillit irrelevant for organisasjonen. Det innebærer god tro og vilje, og at man deler troen på at alle ansatte arbeider sammen mot samme formål og mål. Tillit kan i likhet med skjønn deles i tre viktige moduser:

1. Vanlig tillit: Innebærer at tildelingen og bruk av skjønn er legitimert og validert av en (ekte eller tenkt) langvarig historie av tradisjon og pålitelighet.
2. Symbolsk tillit: Innebærer at det ubestemte angående skjønn er validert av symboler for moralske og etiske verdier.
3. Felles tillit: Innebærer at de ansatte identifiserer seg med hverandre, og at de deler en viss grad av felles bånd som er høyt følelsesladet.

Selv om organisasjonen fokuserer på ulike aspekter av tillit, hevdes det at grunnmuren hos de ansatte ligger i lønnen man får for tiden man bruker på arbeidsplassen. Det produktive potensialet hos de ansatte er påvirket av de ledelsesmessige beslutningene omkring fordeling og koordinering av arbeidskraft. Dette innebærer at det er integrert i arbeidssituasjoner og involverer bruk av autoritet og makt. En respons på dette kan være høy grad av skjønn og tillit i arbeidsorganiseringen. Likevel finnes det alltid et potensiale av mistillit, og dette refererer til situasjoner der de ansatte er usikre på om motivene, målene og forutsigbarheten til andre. Mistillit kan være gjensidig eller ensidig, og i disse situasjonene finnes fravær av troen på autoritet, god tro og godvilje. Press i de produktive systemene kan også ”spise opp” tilliten.

Forholdet mellom tillit og skjønn er komplekst, og de påvirker og former hverandre. Likevel bør man ikke forvente at lav grad av skjønn i arbeidet automatisk fører til lav grad av tillit mellom ledere og ansatte i organisasjonen. En organisasjon med lav grad av skjønn kan blant annet være påvirket av visse teknologier. Disse er ofte implementert i organisasjonen fordi de fører til høy produktivitet, og krever derfor en viss form for disiplin og overvåking.

Muligheten for tillit i disse tilfellene blir dermed skapt gjennom ansattes forhold til den disiplinen og overvåkingen organisasjonen krever. Tilfellene kan også skape en form for læringspolicy og strategier for organisasjonen.

Forholdet mellom tillit og skjønn kan oppdages langs de vertikale og horisontale aksene i organisasjonen. Helhetlig vil graden av tillit og skjønn i strukturen og stegene påvirke spesifikke arbeidssituasjoner. Grad av tillit og skjønn påvirker mer eller mindre også nivået av usikkerhet og uforutsigbarhet blant ledere. På dette svarer ledere med strategier og taktikker som er en blanding av målrettede, bevisste og forutsigbare planer og rutiner. En leders strategi inneholder som regel tre elementer: Organisering av arbeidsfordeling, regulering og lokalisering av ansatte i arbeidet, og regulering av læringsprosessene hos de

ansatte i arbeidssituasjonen. Ledelsesstrategiene kan være lagt opp slik at man søker å eliminere bort usikkerheten og uforutsigbarheten hvor det er muligheter for dette. Men det kan også innebære å utnytte den ubestemtheten som finnes, ved å gjøre den om til mål for organisasjonen og styrke skjønn blant de ansatte. Dette kan selvfølgelig gjennomføres i deler av organisasjonen så vel som i hele organisasjonen.

3.4 Læringsmiljøet på arbeidsplassen

Sammen med de analytiske faktorene ved WALF (Felstead mfl. 2009), ønsker forfatterne å fremheve to viktige konsepter: Læringsmiljø og læringsterritorier. Konseptet om læringsmiljø omfatter et nettverk av forhold i situasjoner der læring skjer, mens konseptet om læringsterritorier viser til den ansattes personlige læringshistorie. De neste avsnittene vil gå nærmere inn på læringsmiljø og læringsterritorier.

3.4.1 Ekspansivt versus restriktivt læringsmiljø

Undervisning og det å bli undervist om konsepter, rutiner og muligheter for utnyttelse av ulike evner og kompetanser på mange ulike måter, skaper et læringsmiljø. Læringsmiljø kan defineres som: "Bounded networks of social relationships in which people interact with artefacts and devices that are intrinsic to the performance of their work tasks and roles" (Felstead m.fl. 2009:27). Slike artefakter og enheter bidrar til å kunne kontrollere og ha makt over andre mennesker og ting gjennom tid og sted. I forbindelse med dette fokuserer WALF på restriktivt og ekspansivt læringsmiljø gjennom sin analyse (Felstead m.fl. 2009). Disse kategoriene på læringsmiljø ble definert av Fuller og Unwin, og er en tilnærming til begrepet "apprenticeship" (heretter oversatt som lære plass) (2003). Kategoriene ble skapt på bakgrunn av mangler de så ved Lave og Wengers (1991) konseptuelle rammeverk – den fokuserer ikke på den moderne formen for lære plasser som har vokst fram gjennom forskning. Videre hevder Fuller og Unwin at grunnen til dette kan være at Lave og Wenger ikke så relevansen eller valgte å ikke legge vekt på den. Dermed førte det til en videreutvikling av Lave og Wengers teori, for å skape en mening av det Fuller og Unwin kaller "lived reality of apprenticeship" (Fuller og Unwin 2003:410). Den nye formen for lære plasser som illustreres av Fuller og Unwin stammer fra deres forskning på tre bedrifter, hvor de viser til varierte måter moderne lærlinger oppfatter den nye lære plassen på, og mulighetene og barrierene ved denne læringsformen. Videre hevder de at et fokus på det ekspansive og restriktive kan forenkle analysen av læringsmiljøet som skapes. I tillegg fører det oss ut over metaforen

”læring som deltagelse”, som fokuserer mindre på de komplekse industrielle og kommersielle kontekstene, som bruker en institusjonalisert modell av læreplasser. Fuller og Unwin (2003) viser også til hvordan tilnærmingen ekspansivt læringsmiljø kan sees i sammenheng med Engeströms (1994) fokus på organisasjonslæring og transformasjon. På bakgrunn av sitt fokus, har Engeström utarbeidet begrepet ”expansive learning”; “[...] when a community of practice begins to analyse and transform itself”(1994:43). Begrepet omhandler en langtidsprosess der man ser bort fra et forhåndsdefinert innhold og oppgavesett, mens redefinering av objekter, redskaper og sosiale strukturer på arbeidsplassen blir hovedhensikten. Ved en ekspansiv og restriktiv tilnærming, fokuseres det på tre aspekter ved deltagelse i læringsmiljø på arbeidsplassen (Felstead m.fl. 2009):

- Engasjement i mange og overlappende praksisfellesskap på og utover arbeidsplassen.
- Tilgang til multidimensjonale tilnærminger til ervervet kompetansearbeid gjennom organisasjonens arbeid og jobbdesign.
- Mulighetene til å følge kunnskapsbaserte kurs og kvalifikasjoner relatert til arbeidet.

Det ekspansive læringsmiljø finnes og defineres etter hvorvidt disse aspektene for deltagelse er realisert. Det restriktive læringsmiljøet derimot, finnes og defineres etter hvorvidt disse aspektene ved deltagelse er begrenset. Distinksjonen ved disse to miljøene bør oppfattes som en helhet, og videre bør det sies at læring på arbeidsplassen kan strekke seg mellom det ekspansive og det restriktive. De ekspansive tilnærmingene kan krysse mange ulike grenser. Dette kan være deltagelse i mange praksisfellesskap, læring og trening utenom jobb, eller det å tilegne seg erfaringer fra andre organisasjoner. Det blir viktig å skape mulighet for aktiviteter og læring på tvers av grensene, slik at ansatte kan ha en god dialog og sammen løse problemer.

Utviklingen av de karakteristiske faktorene ved læringsmiljøer er tett knyttet opp mot de produktive systemene. Det er fordi de produktive systemene kan forme fordelingen av evner og kunnskap i organisasjonen, samt oppfatningen av hvor relevant og verdifullt opplæringen de ansatte får er. Motsatt kan de produktive systemene forme læringsmiljø gjennom påvirkning av fordeling av evner og kunnskap. Det signifikante her kan være variasjoner av kontrollpunktet mellom og i strukturene og stegene i de produktive systemene. Grupper i organisasjonen som har høy grad av helhetlig kontroll, kan holde på visse nøkkelevner og former for kunnskap, og et resultat av dette blir en organisasjon med deler som innehar høy

organisasjonskompetanse. Et eksempel på dette er når kontrollen ligger i de tidlige stegene av en produksjonsprosess, vil tilgang til opplæring og andre læringsmuligheter være redusert for de ansatte i de senere stegene i prosessen. Læringsmiljøene i organisasjonen kan også reflektere hvordan arbeidsoppgaver organiseres, og organisasjoner som innehar høy grad av skjønn og tillit vil mest sannsynlig skape og vedlikeholde ekspansive læringsmiljøer. De eksisterende ledelsesstrategiene som fører til dette kan sees i sammenheng med måten man overfører eller har fokus på kontroll i de produktive systemene.

Som nevnt tidligere er det ikke slik at det kun finnes én form for læringsmiljø i en organisasjon. Man kan finne tilfeller der grupper av ansatte har en annen form for eksisterende læringsmiljø enn en tilsvarende gruppe (Felstead m.fl. 2009). Læringsmiljøet på arbeidsplassen kan påvirkes av en rekke faktorer, blant annet utvikling og endring av organisasjonen, kunders behov og forventninger, eksterne forhold, implementering av ny teknologi og utstyr, og menneskelige forhold som nyansatte eller en ny leder (Filstad 2010). Læringsmiljøene kan også være annerledes i strukturen og stegene i de produktive systemene. Disse forholdene blir dermed svært viktige å fokusere på ved bruk av WALF (Felstead m.fl. 2009). Videre hevder Felstead m.fl. at det blir viktig å forstå hvordan spesifikke ansatte mottar, erfarer og skaper en forståelse av læringsmiljøet, for å videre forstå sammenhengen mellom arbeid og læring. Hvordan de ansatte reagerer på potensielle læringskontekster er formelt og ikke-formelt påvirket av deres tolkning av egne læringsmuligheter og begrensninger.

3.4.2 Læringsterritorier

Læringsterritorier beskrives i Felstead m.fl. (2009) som læringshistorien til den enkelte ansatte, og fokuserer derfor på banene i deres læringsbiografi. Dette er hentet ut fra Hodkinson og Hodkinson, som hevder på bakgrunn av Billett (2001 i Hodkinson og Hodkinson 2004) at det ikke bare er de spesifikke praksisene som bør studeres, men at man også bør inkludere den individuelle posisjon, disposisjon og handling i forhold til læring. Læringsterritoriene gjelder både før og etter ansettelse, i tillegg til i og utenfor arbeidsplassen. Det er de personlige læringserfaringene, persepsjonene og minnene til den enkelte som blir viktige, og det vises til at hver enkelt ansatt har en særegen historie av engasjement i et læringsmiljø. Dermed kan man analysere de disponerende forskjellene hos de ulike individene. Fordi konseptet referer til en persons livslange læringserfaring, har

læringsterritorier en sterk prosessuell eller historisk karakter. Det handler om totaliteten av fortids- og nåtids læring, og om hvordan dette kan forme disposisjonen til å motta læring ”her og nå” på arbeidsplassen. Dermed kan læringsterritorier åpne for et rammeverk som kan belyse og vurdere de signifikante tilnærmingene for læring ved læringsmiljøet på utsiden av for eksempel arbeidsplassen. Dette får betydning for læring i sammenheng med arbeidsforholdene (Felstead m.fl. 2009).

Ansattes disposisjoner avgjør hvorvidt man lærer i en gitt læringssituasjon, sies det av Hodkinson og Hodkinson (2004). På bakgrunn av dette kan de ansattes læringsterritorier i noen tilfeller korrespondere med læringsmiljøet gitt av organisasjonen (Felstead m.fl. 2009). Dermed kan det bli samsvar mellom de ansattes og ledelsens læringsforventninger. På den andre siden kan det hende at formen på læringsmiljøet i organisasjonen ikke korresponderer med de ansattes læringsterritorier, det blir altså ikke et samsvar mellom ansatte og ledelsen. Det at det ikke blir samsvar, kan komme av endringer eller av strukturelle prosesser i de produktive systemene, og dette kan skape frustrasjon og et brudd på de sosiale båndene mellom de ansatte, og ansatte og ledelsen. Slik det forstås, bruker Felstead m.fl. læringsterritorier for å beskrive hvordan ansatte i en organisasjon aktivt former mulige læringsmiljøer. Likevel kan det bli viktig å også ha fokus på læringsterritorier med tanke på hvordan kunnskapen tilegnes hos den enkelte ansatt i en organisasjon. Det handler først og fremst om å utvikle de ansatte i en retning der de opplever læring, både i praksis og faglig relatert. Dette er noe som antas å positivt styrke muligheten for ekspansive læringsmiljøer, og tilslutt organisasjonen i sin helhet.

Å øke fokuset på arbeidsplassen som en læringsarena slik Filstad (2010) hevder er nødvendig, kan skape større potensiale for organisasjoner med tanke på kompetanse- og kunnskapsutvikling hos deres medarbeidere. For det å tilrettelegge for læring på arbeidsplassen handler om å være bevisst på den uformelle læringen, samt læring gjennom praksis, i tillegg til formell opplæring. Utfordringen er nok for mange organisasjoner å finne hensiktsmessige metoder å organisere læring på, med arbeidsplassen som utgangspunkt. Å tilrettelegge for gode læringsarenaer krever kunnskap om organisasjonen, og videre kunnskap om hvordan dette best mulig kan kombineres med gode rammer for produksjon, varer, tjenester, service og kunnskap. Likevel blir det viktig at en form for læring ikke utelukker en annen form, og at man balanserer forholdet mellom formell og uformell læring.

3.5 ”Den utvidete WALF”

Oppgaven vil synliggjøre at begrepene innenfor rammeverket WALF (Felsetad m.fl. 2009) ikke er fullstendig favner om funn fra intervjugjennomføringen og bearbeidelsen av datamaterialet i analysedelen. Dette gjelder i forhold til arbeidsorganisering og oppfattelsen av læringsmiljøet i Peab Bygg, som antas å spille inn på de ansattes læringsmuligheter. De faktorene som det tolkes at WALF ikke fanger opp ønskes det derfor å suppleres med. På bakgrunn av dette legges det til et eget tilleggsmoment i rammeverket, som innebærer et fokus på ”spill-over” effekten i dagens samfunn. De neste underavsnittene vil presentere ”Den utvidete WALF” sett i lys av relevant teori.

3.5.1 Spill-over effekten og kunnskapsfokuset i dagens samfunn

Dagens samfunn er inne i en periode med fokus på kunnskap og informasjon (Knorr Cetina 2007), og miljøene der læring og ekspertise utvikles blir mer og mer komplekse. Denne transformasjonen har gått fra å se på kunnskap og kunnskapsproduksjon som en dannelsesrolle av samfunnet, til en utbredelse av ekspertsystemer og det institusjonelle - som bidrar til en epistemifikasjon i samfunnet (Nerland og Jensen 2010, 2013a). I dette kunnskapssamfunnet er det konseptet om epistemisk kultur og kunnskapskultur hører til (Knorr Cetina 2007).

Knorr Cetina (i Jensen, Lahn og Nerland 2012) hevder at utbredelsen av vitenskapsbasert kunnskap i det sosiale samfunnet ikke bare endrer kunnskapen, men også hvordan man ser på praksis og videre det som følger med praksisens eksistens. Begrepet hun anvender for å beskrive denne utviklingen av epistemisk kultur, refereres som ”spill-over” – det vil si at kulturene som finnes ved universiteter og andre forskningsinstitusjoner er overført til andre områder i det sosiale liv. Den vitenskapelige kunnskapen som ofte er forbundet med forskere og ”eksperter på området”, er blitt mer allmenn og generell på grunn av menneskets interesse for å utforske, stille spørsmål ved og teste ut den aksepterte kunnskapen (Knorr Cetina 2001, 2002). Videre hevder Knorr Cetina (2007:363) at: ”The notion of epistemic culture is designed to capture these interiorised processes of knowledge creation”. Vanligvis er slike praksiser forbundet med det vitenskapelige samfunnet, mens ”spill-over” effekten har endret på dette (Nerland og Jensen 2013a). En epistemisk kultur kan defineres som en kultur som inneholder kunnskapsinnstillinger, og videre som et strukturelt trekk ved kunnskapssamfunnet (Knorr Cetina 1999, 2007). I Knorr Cetinas (2001:177) argumentasjon,

viser hun til at kunnskapssamfunnet innebærer: “[...] more than the presence of more experts, more technological gadgets, more specialist rather than participant interpretations. It involves the presence of knowledge processes themselves”. Det handler om et fokus på at alle mennesker er blitt mer interesserte i å observere og analysere ulike fenomener, og validerer og utvikler sin kunnskap som en del av sin hverdag, også i jobbsammenheng (Nerland og Jensen 2013a). For eksempel innebærer det å lete aktivt etter de beste alternative løsninger eller å stille kritiske spørsmål til det man ser på TV. Ved å forstå disse prosessene, og disse praksisene, forstår man kjernen av det moderne samfunnet, hevder Knorr Cetina (2001). Med andre ord; kunnskapssamfunnet er ikke et samfunn med flere eksperter, flere teknologiske redskaper eller flere spesialister, men et samfunn gjennomtrengt av kunnskapskulturer – et helt sett av strukturer og mekanismer som gir kunnskap og utfolder det gjennom dets artikulasjon (Knorr Cetina 1999). I tillegg til dette blir kunnskapskulturene der profesjonell læring hører til mer omfattende og kompleks (Nerland og Jensen 2013a).

Dette tydeliggjøres i arbeidslivet på forskjellige måter – prinsippet er at kunnskap ofte representeres abstrakt og gjennom symbolske former. Det abstrakte og symbolske fremmer moduser av kunnskapsutvikling som bryter med de institusjonelle tid og sted, som for eksempel ved fremvekst av ny teknologi. Kunnskapen sirkulerer raskt i informasjonssamfunnet, og kan ha mangfoldige uttrykk i forbindelse med bruk av den læringen som kreves (Nerland og Jensen 2010). Ideen om epistemifikasjonsprosessen fremmer en ny kunnskap og en tilhørende praksis å arbeide i, som dermed gir nye muligheter for faglig arbeid og læring (Jensen, Lahn og Nerland 2012). I tillegg til dette viser epistemifikasjonen at de tradisjonelle grensene mellom områder der kunnskapsproduksjon og bruk av kunnskap skjer, blir mer diffuse. Dette fører til en hybridisering av former for kunnskap og de faktorene som tilhører. Kunnskapsproduksjonen blir dermed sosialt og tverrfaglig distribuert, og finnes i de praksisene der produksjon og anvendelse av kunnskap henger sammen (Nerland og Jensen 2010).

3.6 Oppsummering

WALF (Felsetad m.fl. 2009) viser til et konseptuelt rammeverk som tydeliggjør en høy grad av kompleksitet og ubestemthet i konteksten av arbeidsplasslæring. Boken ”Improving Working as Learning” viser gjennom de ulike forskningscasene at læring oppstår som en del av den hverdagslige arbeidsprosessen, og involverer nødvendigheten av å finne innovative

løsninger relatert til produksjonen av produkter og tjenester. I hverdagen hevder Felstead m.fl. (2009) at det er dynamikken av den sosiale praksisen av arbeidet i seg selv som stimulerer til læring. Med dette menes at man ikke kan selektere ut en læringsaktivitet over en annen, men heller bør se det vide spekteret og sammenkoblingene av de mange nettverkene av sosiale forhold der hvor læring oppstår. Slik som WALF, har komplekse systemer en konstant interaksjon mellom foranderlige variasjoner, og er ikke en overskridende enhet som bestemmer måten deler av systemet skal opptre på. Disse systemene kan ansees som iboende enheter som genererer og transformerer seg selv, og de består av mangfoldige sammenkoblede prosesser. Dermed skapes det konsekvenser og risikoer som direkte påvirker arbeidsplassforhold og videre læringsmulighetene som fører med. Dette påvirker arbeidsplassen, og det kan oppstå utfordringer blant de ansatte og ledere på alle nivåer, og læringsprosesser kan være en av disse utfordringene.

Det blir viktig å ha i mente slik Felstead m.fl. (2009) hevder, at bruk av WALF kan hindre en form for overdeterminisme. Dette fordi modellen ikke viser til et system som kan oppfattes som overordnede strukturer som bestemmer hvert aspekt av den individuelle atferd på arbeidsplassen. Det er foreslått fra tidligere forskning at mennesker kan utøve sin "agency" (forstått som spesiell tiltakslyst, handlekraft og initiativ) gjennom måten de opererer på og at dette skaper muligheter for læring. Atferden hos de ansatte reflekteres av deres livshistorie, og måten man lærer på utvikler seg derfor over tid. Likevel argumenterer Felstead m.fl. (2009) at man bør integrere både individuelle og strukturelle perspektiver for å forstå hvordan læring på arbeidsplassen kan oppstå. Dette fordi det kan være problematisk å forstå hvert enkelt individ med en kontroll over deres egne læringspotensialer. En slik oppfattelse vil separere individet fra hvordan arbeidet er organisert, samt de institusjonelle og politiske faktorene som også danner læringsmiljøet på arbeidsplassen. Derfor tolkes det at WALF vil være en svært anvendbar modell i forbindelse med å forstå hvordan arbeid og læring henger sammen. Derfor er det interessant å bruke denne modellen som et analytisk verktøy i forbindelse med oppgavens problemstilling og mål.

For å se nærmere på læringsmulighetene de ansatte ved Peab Bygg har i forhold til det organiserte arbeidet, ønskes det å kartlegge hvordan arbeidet er organisert via, både den vertikale og den horisontale aksen. I og med at den individuelle læringsterritorier tolkes å spille en rolle i dannelsen av læringsmiljø på arbeidsplassen, vil det være interessant å kartlegge betydningen av læringsterritoriene i Peab Bygg. Det neste kapittelet vil omhandle

forskningsmetoden brukt for å kunne kartlegge dette. Videre vil analysen av datamaterialet presenteres. Fordi den epistemiske ”spill-over”-effekten tolkes å være en tendens i Peab Bygg, vil dette prege analysen av læringsmulighetene for de ansatte. Som nevnt tidligere, handler det om interessen man har for å utforske, undersøke og stille seg kritisk til allmenne kunnskaper (Knorr Cetina 2001, 2002). Interessen man har for å søke etter kunnskap i seg selv ut over sine pragmatiske behov, anses som nyttig å fremvise sett i lys av ”Den utvidete WALF”.

4 Metodevalg

I dette kapitlet vil forskningsdesignet ved denne masteroppgaven beskrives. Design handler om hvordan man planlegger og utfører studiet, blant annet bør man tenke gjennom hvilke teknikker man skal anvende, hvem man skal intervju og hvor undersøkelsen skal forekomme (Thagaard 2009). For å besvare oppgavens problemstilling³ benyttes case-studie som tilnærmingstype. Hensikten med et case-studie kan blant annet være å studere enkelte fellesskap, enkelte organisasjoner eller enkelte hendelser. Et case-studie har en tendens til å vektlegge en intensiv undersøkelse av en situasjon eller setting, og assosieres som regel med kvalitativ forskning (Bryman 2012). Yin (2009) deler case-studie opp i fire forskjellige design: Et holistisk singel-case, et innebygd singel-case, et holistisk multipel-case og et innebygd multipel-case. Denne masteroppgaven er basert på et holistisk singel-case, da det kun forekommer en analyse av et prosjekt i regi av Peab Bygg: Bondistranda. For å styrke den intensive undersøkelsen i et case-studie anses både deltagende observasjon og intervju som relevante metoder (Bryman 2012). Derfor vil et kvalitativt forskningsintervju gjennomføres, med observasjon som supplerende element. Hovedsakelig er metodedesignet ved denne masteroppgaven inspirert av Davide Nicolinis artikkel ”Articulating Practice through the Interview of the Double” (2009). Valg av Nicolini begrunnes med behovet for å sikre de mulige fallgruvene som kan oppstå ved bruk av de tradisjonelle forskningsmetodene, særlig med tanke på validitetsaspektet. Gjennom hans artikkel fremmes kritiske aspekter det kan bli verdt å ta i betraktning, samt teknikker det kan være fornuftig å ta i bruk i forbindelse med validitetsspørsmålet. De kommende underkapitlene vil først omhandle kvalitativt forskningsintervju, med vekt på økologisk validitet, observasjon som supplerende element og ”Interview to the Double”; en inspirasjonskilde til valg av intervju spørsmål. For å belyse den metodiske gjennomføringen, vil deretter fremgangsmåte og utfordringer, samt datas pålitelighet og gyldighet gjøres rede for. Den analytiske tilnærmingen som er valgt vil også presenteres.

4.1 Kvalitativ forskningsintervju

Kvalitativt forskningsintervju ble valgt fordi ”det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side” (Kvale og Brinkmann 2009:21). For å lettere

³ Problemstillingen lyder: Hvordan fremmer eller begrenser arbeidsorganiseringen i Peab læringsmulighetene til de ansatte i deres daglige arbeid?

forstå ansattes erfaringer og opplevelser på arbeidsplassen i Peab Bygg, ble et slikt intervju et naturlig utgangspunkt. Kvalitativt forskningsintervju kan deles inn i tre intervjutyper: Ustrukturerte, semistrukturerte og strukturerte. Et ustrukturert intervju baseres på tema og spørsmål som er lite definert på forhånd og kan derfor oppfattes som en mer uformell samtale. Semistrukturert intervju baseres på definert tema og en utarbeidet intervjuguide. Likevel er det her rom for stor fleksibilitet i forhold til oppfølgingsspørsmål under intervjudelen, noe som kan skape en mer naturlig kontekst. Strukturert intervju derimot, er basert på forhåndsdefinerte spørsmål og leses gjerne opp fra et skjema. Her er det derfor mulig å enkelt fremstille svarene i tabeller (Østbye m.fl. 2007).

Ved et kvalitativt forskningsintervju vil det være store muligheter til å få en grundig forståelse av hva informantene egentlig mener. Dette fordi man hele tiden har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som kan avdekke eventuelle misforståelser eller feiltolkninger. Likevel er ulempen at informantene kan velge å svare etter hva de tror intervjueren vil høre. Det kan gjennom et intervju utarbeide seg en underliggende forventning om hva som bør sies, og dette kan påvirke datas pålitelighet (Østbye m.fl. 2007). Et sentralt og viktig begrep er derfor validitet.

4.1.1 Økologisk validitet

Fokus på validitetsaspektet kan være avgjørende i forbindelse med studie av mennesker. Et viktig spørsmål blir som Østbye m.fl. (2007:119) viser til: "Hvordan henger utsagn og handlinger sammen med den konteksten de er sagt i eller eventuelt utført i?" Østbye m.fl. (2007:25) hevder videre at validitet er gyldighet (eller troverdighet eller bekreftbarhet), og at det først og fremst dreier seg om relevansen av data og analyse i forhold til problemstillingen. De definerer validitet som det å måle det en sikter mot å måle. Validitet kan også defineres slik Mason (sitert i Bryman 2012:389) definerer det; "whether you are observing, indentifying, or measuring what you say you are". En mulig fallgrube som denne masteroppgaven har tatt i betraktning, er fokuset på økologisk validitet, som kan defineres som; "whether social scientific findings are applicable to people's everyday, natural social settings" (Bryman 2012:48). For å forhindre økologisk validitet, kreves det en grundig planlegging av hvordan man skal gå fram i ulike kontekster. Denne planleggingen er verdt å ta i betraktning, fordi man gjennom sin tilstedeværelse kan påvirke situasjonen. Uten god planlegging kan det oppstå svakheter, blant annet at observasjonen og intervjuet ikke gir et valid bilde av

informantene (Østbye m.fl. 2007). Er deres svar annerledes på grunn av de situasjonsbetingede forholdene?

Det er vanlig å tenke at en verbal representasjon kan predikere det som faktisk er virkelig. Likevel kan lav økologisk validitet øke potensialet av at "the wording and content of the questions are comprehended differently by members and the researcher" (Nicolini 2009:199). Nicolini stiller seg kritisk til tradisjonelle kvalitative intervjuer, og hevder at når man analyserer resultatene av et intervju, får man kun glimt av hva som ble spurt om og formidlet av respondenten. Dette fordi intervjuet kan ha blitt påvirket av prosessen for meningsskaping, og interaksjonsdynamikkene som var tilstede under intervjuet. Nicolini (2009) fremmer at det kan bli viktig å ta hensyn til økologisk validitet, og hevder derfor at forskning bør anvendes på en reflekterende og kritisk måte. Fordi praksis kan være mangfoldig og svært kompleks, kan det bli vanskelig å fange opp praksisen ved bruk av kun en metode. Praksis i seg selv er ikke bare "hva mennesker gjør", men en representasjon av "noe" som kan snakke for seg selv. Dermed vil det være hensiktsmessig å også studere informantenes redskaper, forutsetninger og posisjon i tillegg til informantene selv. Da blir det viktig å ta hensyn til hvordan deres praksis og sosiale forhold strukturerer deres forståelse av praksis. Nicolini (2009:209) viser til teknikker for å "realize the potential of the practice" og videre styrke validitetsspørsmålet, da med tanke på økologisk validitet. Teknikkene er metoden "Interview to the Double", og bruk av deltagende observasjon. Prinsippet som har underbygget viktigheten av disse teknikkene, er at de skal kunne "capture different aspects of practice while remaining authentic to the critical and constructionist nature of practice-based studies" (s. 209). Teknikkene er ansett som svært betydningsfulle, og derfor har de preget designet av metoden ved denne masteroppgaven. De neste underkapitlene vil gå nærmere inn på disse teknikkene, særlig med tanke på hvordan validitetsspørsmålet har blitt tatt i betraktning.

4.1.1 "Interview to the double"

Den ene teknikken som hovedsakelig Nicolini (2009) fremmer i sin tekst i forbindelse med økologisk validitet, er metoden "Interview to the Double". Kort sagt går metoden ut på at den som skal intervjues ser for seg en dobbeltgjenger som skal utføre hans/hennes arbeidsoppgaver for en hel dag. Deretter får deltageren i oppgave å beskrive de nødvendige instruksjonene som trengs. Det blir derfor viktig å beskrive det så detaljert at dobbeltgjengeren ikke kan bli avslørt av de andre ansatte. Metoden muliggjør mennesker å

bli klar over, men også å gjenkjenne, det de allerede vet. Det handler om refleksjon over deres bilde av personlig arbeidskontekst, hvor man kan fange opp erfaring som videre styrkes gjennom refleksjon.

Selve metoden er ikke blitt ansett som anvendbar i dette tilfellet, men likevel er aspektene ved "Interview to the Double" (Nicolini 2009) brukt som inspirasjon. Dette fordi tanken er å få tak i den lokale praksisen slik ansatte oppfatter at den er. Ved å stille konkrete, fremlokkende og kontekstnære spørsmål, er intensjonen å avdekke hva man faktisk gjør i Peab Bygg. Men det anses også viktig å stille spørsmål som gjør at de ansatte reflekterer over egen arbeidspraksis. Dette kan synliggjøre hvordan ansatte opplever hvilke faktorer av arbeidsorganiseringen som fremmer eller begrenser læringsmulighetene.

Det blir også viktig å avgjøre hvor stor grad av struktur intervjuet bør ha. Nicolini (2009:200) anbefaler å ha så lite struktur som mulig da "the unfolding of the description itself can be interpreted as a form of prioritization by the respondent/instructor". Hvor intervjuet bør være i prosessen er også en faktor man bør ta hensyn til. Det skilles mellom å ta la det gjennomføres som en del av konteksten av den tolkende forskningen, eller som en del av den utviklende konteksten. Som en del av den tolkende forskningen er det viktig å få en god flyt i intervjuet slik at den narrative strukturen kan brukes som gjenstand for en senere analysene.

Spørsmålene bør være av avklarende art, hvor hensikten er å få fram en nærmere beskrivelse. Eksempelvis "Hvordan ville du gjort det?" eller "Hva mener du med det?", og ikke "hvorfor" spørsmål (Nicolini 2009). Dette påpekes også av Yin (2009:2), som sier at ved case-studie er det særlig relevant å benytte seg av "hvordan" spørsmål. Særlig når man som forsker har lite kontroll over hendelser og når fokus er på fenomener i virkelighetens kontekst. Ved den utviklende konteksten, hevder Nicolini (2009) at det er viktig å undersøke for å komme nærmere detaljene. Uansett valg av tilnærmingstype, hevder han videre at det er lønnsomt å ta intervjuet opp på bånd, og i tillegg transkribere intervjuet ordrett. Dermed kan man fange opp variasjoner av aspektene ved den lokale praksisen. Intervjuet i forbindelse med denne oppgaven vil struktureres som et semistrukturert forskningsintervju. Dette fordi et semistrukturert forskningsintervju kan ta utgangspunkt og fokus i den intervjuedes opplevelse av emnet (Kvale og Brinkmann 2009).

4.1.2 Observasjon

Som beskrevet, hevder Nicolini (2009) at forskning på praksis bør suppleres med deltagende observasjon. Observasjon kan deles inn i indirekte observasjon og direkte observasjon, hvor deltagende observasjon er form for direkte observasjon. Indirekte observasjon er vanligvis brukt innenfor forskningsområder som psykologi og kriminologi, og kan gjennomføres for eksempel via enveisspeil eller skjult kamera. Indirekte observasjon blir sett på som svært uetisk i tilfeller der subjektet ikke er klar over og har godkjent observasjonen. Direkte observasjon er for eksempel åpen filming av andre mennesker, og kan videre deles inn i deltagende og ikke-deltagende observasjon. Det er vanskelig å trekke et klart skille mellom definisjonene av deltagende og ikke-deltagende observasjon, men Czarniawska (2007) foreslår likevel at deltagende observasjon skjer når observatøren gjør det samme som menneskene han eller hun observerer. Den ikke-deltagende observasjonen kan videre deles inn i "skygge" eller stasjonert observasjon. Disse betraktningene ble vurdert i forhold til valg av observasjonsteknikk, og en form for deltagende observasjon ble dermed brukt som supplerende metode.

Czarniawska (2007) presiserer at feltarbeid, med tanke på observasjon, er et uttrykk for nysgjerrighet om andre mennesker hvor feltet er der andre mennesker bor og jobber. Det er forskjell på hvordan forskere konstruerer verden og hvordan vi kan oppfatte denne konstruksjonen. For å kunne få en forståelse av dette, kan man gå inn og observere feltet og pågående praksis. Fordelen med observasjon, er at man kan se alternativer, og videre få et overblikk over alternativene. Faren er at man ikke nødvendigvis ser på verden med samme øyne, og man bør våge å ta steget ordentlig inn i feltet. Som observatør bli det viktig, slik Czarniawska hevder, å ha forståelse for at det er i feltet den faktiske produksjonen av aktiviteter foregår og dermed kan studeres. Der har man stor mulighet til å få med seg både aktivitetene og videre utfallet av disse aktivitetene. Det interessante med observasjon er å kunne ta del av hva de ansatte hører, ser og hvordan de leser ulike situasjoner og videre hvorfor det er akkurat slik. Nicolini (2009) uthever en rekke fordeler for bruk av deltagende observasjon som supplerende til intervju, blant annet hvorvidt man har utarbeidet en dyktig forespørsel som orienterer respondentene mot spesifikke resultater. Ved å tidligere ha vært tilstede i deres arbeidskontekst, vil man tro at tillit er opparbeidet, og dermed kan det virke positivt inn på intervjuets økologiske validitet, samt respondentenes villighet til å svare på spørsmål.

4.2 Den metodiske fremgangsmåte

I forhold til utvalget av informanter for datainnsamlingsprosessen, var det viktig å se på organisasjonen Peab. Særlig fordi det var ønsket et utvalg fra ulike nivåer ved produksjonsprosessene deres. I tillegg gjør bruk av WALF (Felstead m.fl. 2009) det helt nødvendig å ha en god forståelse av produksjonsprosessene. Dermed ble valg av informanter basert på en representasjon av denne strukturen. Fordi denne oppgaven er opptatt av å kartlegge konkrete og spesielle hendelser på individnivå, er utvalget kun representert fra en del av virksomheten - Peab Bygg. Som tidligere nevnt, kan bruk av de tradisjonelle forskningsmetodene påvirke den økologiske validiteten – noe som er tatt i betraktning ved denne oppgaven. Å inspireres av teknikkene Nicolini (2009) fremhever, kan virke inn på grad av økologisk validitet. Dette anses dermed som en styrke ved denne oppgaven. I tillegg stammer kategoriene observasjonen og intervjuene er basert på fra begrepene presentert i WALF (Felstead m.fl. 2009).

4.2.1 Observasjonen på Bondistranda

Bondistranda er et boligprosjekt Peab Bygg har i Asker, og prosjektet startet i 2011. Det er det største boligprosjektet Peab har per dags dato, og det skal tilsammen bygges 200 leiligheter. Målet er at prosjektet skal være ferdig i 2015 (Peab, Bondistranda 2013). Det ble valgt en form for deltagende observasjon i forbindelse med datainnsamlingen ved dette studiet. Målet ved å være tilstede på prosjektet, var å lettere forstå arbeidshverdagen til Peab Bygg, og de ansatte som var ønsket som informanter. Denne formen for deltagende observasjonen ble gjennomført over en dag ute på byggeplassen, hvor deltagelse i møter og diverse arbeidsrutiner ble gjennomført. Å bli kjent med deres arbeidshverdag og arbeidskultur, vil kunne gi et bedre grunnlag for hva som burde kartlegges under intervjuene. Det kunne også være til hjelp i forbindelse med valg av intervjuobjekter. I tillegg oppsto muligheten til å anvende det som ble observert aktivt i intervjuet, slik at det kunne oppleves mer kontekstspesifikt. Dermed ville den som ble intervjuet ha noe mer konkret å relatere svarene til. Czarniawska (2007) illustrerer en rekke utfordringer i forbindelse med ”skygging” av andre mennesker. Dette innebærer muligheten for tilgang under hele perioden, i forhold til hvordan man ter seg, for eksempel i forbindelse med en type kleskode, i forhold til å ta notater underveis, og tilslutt i forhold til konsekvenser observasjonen kan medføre. Selv om disse utfordringene ikke anses som like relevant ved dette studiets observasjon, var

det faktorer som kunne være nyttige å være klar over under prosessen. Særlig med tanke på å ta notater, da dette var noe utfordrende å gjøre underveis. Slik som Czarniawska foreslår, ble det skrevet notater på slutten av observasjonen⁴.

Observasjonene førte til et godt innblikk av hvordan en arbeidsdag ser ut, og hvem som er hvor i løpet av prosjektets gang. Det ble lettere å se hvordan strukturen er satt sammen, og hvilke informanter det kunne være nyttig å intervju. Helhetsinntrykket påvirket utarbeidelsen av hvordan den horisontale og den vertikale aksen henger sammen i Peab Bygg ved dette prosjektet, sett i lys av WALF (Felstead m.fl. 2009). Dette inntrykket vil presenteres i begynnelsen av kapittel fem.

4.2.2 Utvalg av informantene

I forhold til valg av informanter var det noe utfordrende å finne et utvalg som best mulig kunne sikre det datagrunnlaget som trengtes for å kunne utarbeide en analyse av problemstillingen. I Peab Bygg er den vertikale strukturen delt opp i fem ledd, fra produksjonsarbeider opp til prosjektleder. Best valg av stilling i forhold til intervjuet var derfor noe vanskelig å avgjøre, da det ikke er enkelt å se hvilken posisjon som eventuelt kunne gi det beste innblikket av hvilke læringsmuligheter som finnes. Valg av ansatte med ulik stillingsgrad eller flere ansatte med samme type stilling var også noe usikkert. Ønsket var hovedsakelig å intervju fem-seks ansatte med ulik plass i aksene. Dette fordi ved bruk av WALF kreves det at man som forsker både ser etter påvirkninger fra den vertikale aksen og den horisontale aksen (Felstead m.fl. 2009). Men også i forhold til problemstillingen som er satt, slik det presiseres i boken til Bryman (2012). Samtidig endret vinklingen på oppgaven seg underveis, hvor et større fokus på den individuelle ansatte ble lagt til, og dermed endret også fokuset på utvalget seg.

På Bondistranda var det tilstede ansatte som har en ledende rolle for produksjonen. Fordi de samarbeider tett med ansatte både under og over dem i produksjonen, falt valget derfor på å intervju to av disse. Slik anses det at det vil bli enklere å få innblikk i arbeidsorganiseringen i Peab Bygg som helhet. Samtidig kan det hende at disse informantene ikke klart er klar over hvilke muligheter og begrensninger de ansatte ute i daglig drift opplever. Derfor var behovet i tillegg å intervju ansatte som aktivt er ute i drift, altså produksjonsarbeidere. Svakheten ved

⁴ Se vedlegg 3 for referat fra observasjonen.

dette valget er at ikke alle produksjonsarbeidere følger hele prosessen i prosjektet, de er altså ikke med fra start til slutt. Dermed måtte det stilles noen utvalgskrav: Den ansatte skal være en som følger hele prosjektet, i tillegg til minimum å ha ett-to års ansettelsestid i Peab.

4.2.3 Presentasjon av informantene

Det er valgt å gi informantene fiktive navn. Både fordi det ønskes å beskytte informantene, men også for å skape mer liv i fremstillingen av datamaterialet og diskusjonene rundt dette. I tillegg til dette, vil ikke data fra den ene informanten bli direkte referert fra intervjuet på grunn av manglende opptak. Likevel vil informantens tanker og presisjoner være flettet inn i inntrykket og forståelsen av Peab Bygg og Bondistranda. Nedenunder er en presentasjon av informantene i tabellform:

Betegnelse av informanten brukt i oppgaven	Arbeidsrolle i Peab
Anders	Ledende rolle for produksjon
Anton	Ledende rolle for produksjon
Peter	Produksjonsarbeider
Paul	Produksjonsarbeider

4.2.4 Datainnsamlingsprosessen

Etter å ha gjort et utvalg av informanter, begynte prosessen med utarbeidelse av intervjuguide og forberedelser til selve intervjusituasjonen. I god tid før intervjuene skulle gjennomføres ble det sendt ut et informasjonsskriv til informantene⁵. Dette skrivet skal dekke et informert samtykke, som betyr at deltakerne er informert om det overordnede formålet samt hovedtrekkene ved designet. I tillegg skal risiko og fordeler presenteres, og informantene skal informeres om at deltagelsen er frivillig og at de derfor har rett til å trekke seg til enhver tid (Kvale og Brinkmann 2009).

Intervjuguidene⁶ ble utarbeidet med fokuset på å tilpasse seg mest mulig til de ansatte ved Peab Bygg. Spørsmålene ble prøvd konstruert i forhold til deres fagterminologi i henhold til resultatene fra observasjonen. I tillegg ble det observert en rekke faktorer som ble benyttet,

⁵ Se vedlegg 2.

⁶ Se vedlegg 4 og 5.

blant annet at det ikke fantes fagrelaterte tidsskrifter eller prosedyrer i fellesområdene, som derfor ble lagt til ved et av spørsmålene som ble stilt. For å finne grad av læringsmuligheter i Peab Bygg, dreide spørsmålene seg hovedsakelig om de ansattes handlingsvalg, altså hva de gjør og hvordan de gjør det. Ønsket var å se etter aktivitetene deres og hva ved disse som kunne fremme eller begrense læring både i praksisen og med tanke på fagrelaterte faktorer. Inspirasjonen til slike spørsmål er hentet fra, som tidligere nevnt, Nicolinis (2009) tanker om å fange opp den lokale praksisen slik informantene opplever den. Det handler om en refleksjon hvor man kan fange opp erfaring. I tillegg til dette, ble det vurdert hvor det var mest hensiktsmessig å foreta intervjuene. Fokuset var å ha så komfortabelt miljø som mulig, slik King og Horrocks (2010) også presiserer. Alle intervjuene ble derfor gjennomført på byggeplassen på Bondistranda, i et rolig møterom hvor man kunne sitte uforstyrret.

Intervjuene ble delt i to omganger, fordelt på produksjonsarbeiderne og ansatte med en ledende rolle for produksjonen, med en ukes mellomrom. Spørsmålene ble hovedsakelig kategorisert inn i WALFs tre overordnede begreper. Intervjuguiden for produksjonsarbeiderne ble utarbeidet først, fordi svarene informantene ga skulle danne grunnlaget for intervjuguiden til de ansatte med en ledende rolle for produksjonen (Se vedlegg). På en undrende måte skulle spørsmålene ved den andre intervjuguiden prøve å finne sammenhenger og et mønster mellom de to intervjuene. På den måten kunne kunnskapen om de ansattes læringsmuligheter i Peab Bygg utdypes. Intervjuene varte i cirka en time, og startet alltid med en introduksjon av masteroppgaven. Dette fordi: "The way you start can have a significant impact on how your rapport (or lack of it) with the interviewee develops" (King og Horrocks 2010: 55). Masteroppgavens tema ble ansett som noe ukjent for informantene, og dette påvirket i hvor stor grad svarene var utfyllende nok. Dermed økte behovet for å være aktiv i å stille gode oppfølgingsspørsmål.

King og Horrocks (2010) anbefaler å være vel forberedt på ulike problemer som kan dukke opp under intervjuprosessen, og et godt forhåndsarbeid kan dermed styrke kvaliteten ved intervjuene. Hvis det skulle gå galt, er tipset å ikke få panikk, og dette ble erfart da det ene intervjuet ikke ble tatt opp på bånd. Ved å holde fokus, samle tankene og skrive ned alt som ble sagt i intervjuet, ble det beste gjort ut av situasjonen.

Pålitelighet og generaliserbarhet

Grad av pålitelighet, eller indre validitet (Thagaard 2009), innebærer, som beskrevet tidligere, kvaliteten i innsamlingen. Videre kan det også omhandle bearbeidelsen og analyseringen av datamaterialet (Østbye m.fl. 2007). En viktig forutsetning Nicolini (2009) fremhever for å styrke intervjuets pålitelighet, er tolkningen av datamaterialet. Ved å supplere med for eksempel opptak under intervjuet i tillegg til notater, kan man hele tiden ha muligheten til å lete etter sammenhenger og nye tolkninger. Dette anses som viktig fordi mennesker har en tendens til å utvikle sin forståelse over tid, og derfor kan man få behov for å tolke materialet på nytt. Gjennom alle intervjuene ble båndopptaker brukt, og det ble aktivt prøvd å skape naturlige pauser slik at informanten kunne reflektere over spørsmålene. Dette ble gjort fordi spørsmålene kunne oppleves som noe fremmede, og dermed ble det viktig å la informanten få tid til å tenke gjennom svarene sine. Denne fremgangsmåten ble også benyttet fordi den vil kunne gi klare sammenhenger og riktige tolkninger, og derfor styrke påliteligheten ved denne oppgaven (Østbye m.fl. 2007). I tillegg ble det lagt vekt på at båndopptakene skulle være av god kvalitet, og at spørsmålene ble stilt klart og tydelig slik at det senere ikke skulle påvirke transkriberingsprosessen (King og Horrocks 2010).

Et annet viktig aspekt når det gjelder påliteligheten og gyldigheten av datainnsamlingsmetoden brukt ved denne oppgaven gjelder generaliserbarhet (Østbye m.fl. 2007), også referert i Yin (2009) som ytre validitet. Å generalisere vil si å kunne trekke slutninger som går utover de faktiske fenomenene som er observert og analysert. Også her blir det spørsmål om pålitelighet når man skal vurdere om resultatene av analysen kan generaliseres (Østbye m.fl. 2007). Pålitelighet handler om å minimere grad av feil og skjevheter ved studiet, og man bør gjennomføre studiet slik at det i prinsippet kan gjentas og samme resultater oppnås (Yin 2009). Siden utvalget av informanter er såpass lite, kan det bli vanskelig å generalisere resultatene ved dette studiet. I tillegg er fokuset lagt på mikro-nivå, noe som ekskluderer meso- og makro-nivå, nivåer som burde ha vært inkludert i forbindelse med generalisering. Dette er derfor tatt i betraktning ved tolkningen av hvilke læringsmuligheter som fremmes eller begrenses for de ansatte i deres daglige arbeid og i forhold til Peabs arbeidsorganisering. Derfor blir ikke det kritiske spørsmålet om data kan generaliseres, men heller i hvor stor grad man kan genere teori ut ifra det man har funnet (Bryman 2012, Yin 2009).

4.3 Analysestrategi

Man har en rekke muligheter når det kommer til valg av analysestrategier ved en masteroppgave. Valget av analysestrategi var noe utfordrende, da det finnes en rekke oppskrifter på hvordan dataene kan behandles. I tillegg til dette, er kvalitativ metode prosessuell og visse deler er ofte stadig i endring, noe som øker utfordringen når relevant strategi skal velges (Østbye m.fl. 2007). Østbye m.fl. fremhever tre aspekter som er viktig å ta i betraktning når man skal analysere kvalitativt datamateriell. De hevder at data, og analyse av data, bør være forankret i den overordnede problemstillingen, samt i de teoretiske perspektivene. Videre hevdes det at man bør være systematisk når man skal samle inn og behandle data. Tilslutt er det viktig å se på i hvor stor grad datamaterialet har relevans til den aktuelle problemstillingen. Det handler om koding og organisering. I en analyse må empirien bearbeides, sorteres og ”bringes til tale”. Grønmo (2004, i Østbye m.fl. 2007) skiller mellom tre koder: Deskriptiv, fortolkende og forklarende. Monica Dalen (2011) påpeker at innenfor kvalitativ forskning er det en faktor som er felles for alle tilnærmingene; fortolkning. Virkeligheten informantene beskriver er skapt gjennom deres konstruksjoner og erfaringer, og det blir opp til forskeren å kunne fortolke deres virkelighetsforståelse. Fokuset på fortolkning gjorde det derfor naturlig å ha en hermeneutisk innfallsvinkel i forbindelse med meningsdannelse av datamaterialet. Dette fordi: ”Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster” (Kvale og Brinkmann 2009:69). Det handler om å kunne analysere ut over intervjusituasjonen, og videre bevege seg mellom delene og helheten, også referert som den hermeneutiske sirkel.

For at analysedelen skulle bære preg av en hermeneutisk og konstruktiv prosess, er materialet bearbeidet i flere faser (Østbye m.fl. 2007). WALF (Felstead m.fl. 2009) representerer helheten, men rammeverket ble videre delt opp i deler og kategorier i forbindelse med utarbeidelse av intervjuguiden. Analyseprosessen startet med transkribering av datamaterialet, og her skal man også ta et valg i forhold til hvor mye av datamaterialet som skal transkriberes. Enten kan man transkribere hver minste detalj, som kalles ”verbatim” av King og Horrocks (2010), eller mindre detaljert hvor man poengterer akkurat det som anses nødvendig. Valget i denne forbindelse endte på å transkribere delvis, det vil si kun skrive det som ble ansett som mest relevant. For å gjennomføre transkriberingen, ble programvaren HyperTRANSCRIBE brukt. Dette programmet utfører ikke analysedelen selv, men opererer som en støttefunksjon i forbindelse med koding og kategorisering av teksten transkribert fra

intervjuene. Programmet krever likevel at man må studere resultatene for å kunne fastslå om det oppstår et meningsfullt mønster. Det kreves også analytisk evne i forbindelse med hvordan kodene som er valgt nøyaktig reflekterer meningen av ord og setninger (Yin 2009). Etter transkriberingsprosessen ble datamaterialet systematisert i koder og kategorier. Grønmo (i Østbye m.fl. 2007:123) forklarer følgende om begrepet kode; ”en kode kan for eksempel angi et tema, en aktør, en handling, en hendelse eller en relasjon”. Kodene brukt ved denne analysen er basert på det fortolkende prinsippet, hvor målet har vært å tolke innholdet i teksten, og deretter skape en forståelse ut fra dette. Det finnes også ulemper ved bruk av koder som kan være verdt å ta i betraktning. Som for eksempel at man kan miste oversikten over sammenhengen, eller at datamaterialet blir for oppdelt (Bryman 2012). Derfor blir det viktig å fokusere på delene i et helhetlig perspektiv, slik at meningsfortolkningen ikke mister sitt grunnlag.

4.3.1 Fra funn til produkt

Etter sorteringsfasen av datamaterialet, og gjennomgåelse av kategoriene mange ganger, har det blitt formulert sammendrag og laget ulike tankekart for enklere å kunne skrive ut studiet. Dette ble gjort for å få sett det i et mer helhetlig perspektiv, slik som Bryman (2012) presiserer er viktig. Underveis i denne prosessen ble det lagt merke til tendenser på Bondistranda som ikke fanges opp ved bruk av WALF (Felstead m.fl. 2009) alene. Gjennom argumentasjonene til Knorr Cetina (1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2007) fremheves et nytt syn på hvordan kunnskapen i seg selv kan skape et driv og en interesse som strekker seg ut over arbeidsplassen. Denne kunnskapsutviklingen i samfunnet tolkes det videre at Peab Bygg ikke helt henger med på, og dette belyses gjennom intervjuene som er gjennomført. Delene settes derfor i en ny relasjon til helheten: ”Den utvidete WALF” (Kvale og Brinkmann 2009). Kapittel fem og seks vil belyse og argumentere for dette. Kapittel fem vil aller først se studiet i et helhetlig perspektiv, hvor funnene vil presenteres i en modell sett i lys av WALFs (Felstead m.fl. 2009) teori. Deretter vil kapittelet ”zoom in”⁷ og analysere hvordan funnene fra intervjuene passer inn i ”Den utvidete WALFs” begreper. Analysen presenteres i underkapitlene: Produktive systemer, arbeidsorganisering, læringsmiljø på arbeidsplassen, og den epistemiske orientering. Kapittelet vil deretter komme med en tolkning av hvilket læringsmiljø som finnes i Peab Bygg, og avsluttes med en oppsummering. Kapittel seks vil

⁷ Begrepet er et uttrykk lånt fra Davide Nicolinis artikkel: Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections (2009).

omhandle en diskusjon av funnene fra kapittel fem, samt hvordan Peab Bygg kan dra nytte av og følge opp den epistemiske orienteringen. Tilslutt vil kapittel seks ”zoom out”⁸, og vise til hvordan resultatene kan passe inn helhetlig i Peab Bygg, med tanke på hvordan de kan være med på å styrke de ulike leddene ved produksjonen. Fokuset ligger på hvordan produksjonsleddene kan bli mer aktive som kunnskapsagenter. For å vise til datamaterialet, legges det stor vekt på bruk av sitater. Sitatene vil deles opp med klemmer for å belyse hva som er et utdrag av helheten. Dermed kan det enklere vise til relevansen materialet har til oppgavens problemstilling, slik Østbye m.fl. (2007) hevder videre er fornuftig.

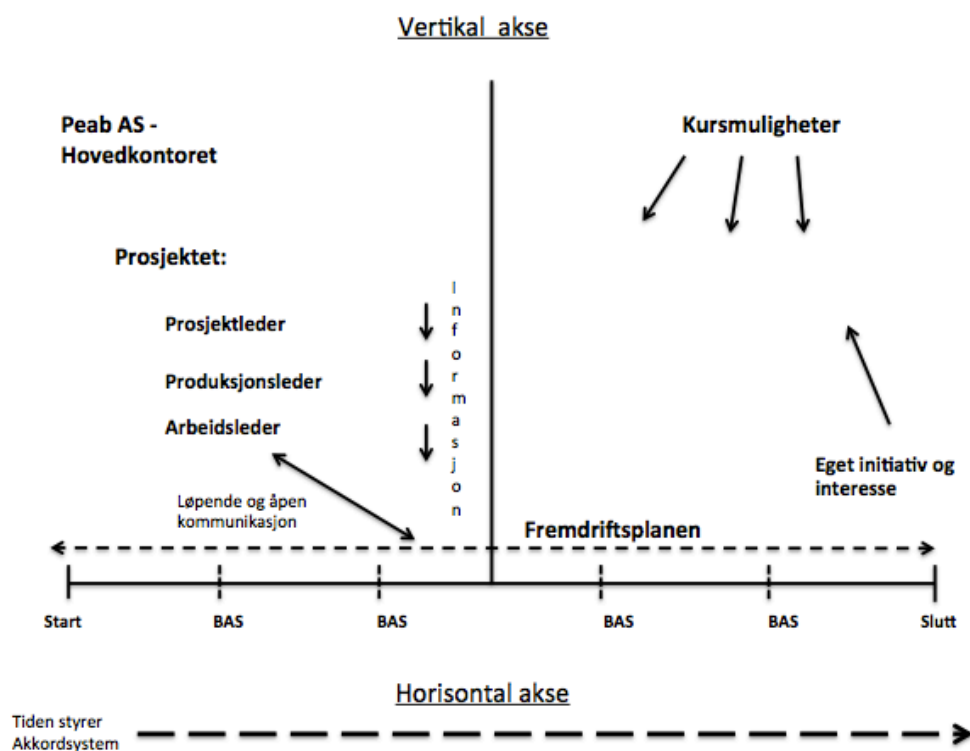
⁸ Begrepet er et uttrykk lånt fra Davide Nicolinis artikkel: *Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections* (2009).

5 Bondistranda: Arbeidsorganisering og læringsmuligheter

Det har blitt sett nærmere på og redegjort for WALFs (Felstead m.fl. 2009) teoretiske begreper og fremstilling av arbeidsorganiseringens betydning for læring i en bedrift. Deretter ble det gjennomført en kvalitativ metodetilnærming, hvor både observasjon og intervju ble holdt ved et prosjekt i regi av Peab Bygg: Bondistranda. De læringsmulighetene som kan tolkes å finnes på Bondistranda, vil først og fremst kartlegges ved at funnene fra datamaterialet baseres og analyseres ut fra WALFs tre overordnede begreper. Dette gjøres for å vise til hvordan arbeidsorganiseringen kan fremme eller begrense de ansattes læringsmuligheter. I tillegg vil tanken om den epistemiske orienteringen presenteres, og analyseres opp mot diverse funn fra datamaterialet. De neste underkapitlene vil omhandle denne analysen, for å tilslutt komme med en antagelse av læringsmiljøet som finnes på Bondistranda. Aller først vil denne oppgavens funn og kategorier fra analysearbeidet presenteres i en modell. Ved denne fremstillingen ønskes det å vise til hvordan Bondistrandas organisering ville sett ut fra WALFs perspektiv.

5.1 Bondistranda satt inn i WALF

For å vise til hvordan arbeidsorganiseringen i prosjekter ved Peab Bygg kan se ut i forhold til WALF (Felstead m.fl. 2009), er funnene fra datainnsamlingen satt inn i en modell:



Modell 1: "Funn fra Bondistranda sett i lys av WALF" (Egenprodusert, 2013).

Sett i WALFs (Felstead m.fl. 2009) øyne viser denne modellen forholdet mellom den vertikale aksene og den horisontale aksene på mikro-nivå, altså på Bondistranda. For å vise til prosjektets tilknytning til Peab, er også meso-nivå inkludert. Den horisontale aksene er delt opp i de ulike stegene ved produksjonslinjen, og viser plasseringen av de ulike lagene som kan være representert. Videre kan man se forholdet mellom prosjektets start og slutt, hvor det tolkes at det er fremdriftsplanen, tiden og akkordsystemet som styrer produksjonslinjen. Den vertikale aksene knyttes til den horisontale aksene gjennom forholdet mellom BAS⁹ og arbeidsleder. Her er det fokus på tett samarbeid med aktiv løpende og åpen kommunikasjon. Samtidig viser den vertikale aksene den hierarkiske fordelingen av strukturen, hvor produksjonsleder og prosjektleder er plassert over arbeidsleder. Kommunikasjonen dem i mellom kan anses som en "top-down" kommunikasjon, og det er arbeidslederens oppgave å fordele dette videre ut til alle i produksjonslinjen. Fra øverste hold tilbys det en rekke

⁹ Leder for de ulike arbeidslagene (se stillingsbeskrivelse 2.1.1).

muligheter for utvikling, særlig gjennom kurs, men det er opp til hver enkelt ansatt å benytte seg av disse mulighetene. Dette presiseres også på Peabs hjemmesider, hvor det står følgende: "[...] men den enkelte medarbeider må også ta aktivt del i sin kompetanseutvikling" (Peab, Utviklingsmuligheter: 2013). For å vise til i hvor stor grad WALF (Felstead m.fl. 2009) er anvendbar for å analysere problemstillingen om hvordan arbeidsorganiseringen fremmer eller begrenser ansattes læringsmuligheter, vil resultatene fra funnene presenteres i rekkefølgen: De produktive systemene, arbeidsorganisering, og læringsmiljø på arbeidsplassen. I tillegg vil den epistemiske orienteringen også fremstilles. Intensjonen vil være å "zoom in" for å se relevansen bruk av WALF har i forhold til en bedrift som Peab, ved å vektlegge Peab Byggs prosjekt Bondistranda.

5.2 Produktive systemer

Ettersom Peab kan anses som en matriseorganisasjon, kan de ulike prosjektene på mikro-nivå i Peab Bygg tolkes som "en bedrift i bedriften". Denne tolkningen er også basert på informantenes syn på prosjektenes plass i et helhetlig bilde. Prosjektene er videre delt opp i en vertikal og horisontal akse, hvor den vertikaleaksen representerer de ulike stillingene, fra produksjonsarbeider og opp til prosjektleder. Den horisontaleaksen representerer prosjektets start til prosjektets slutt. Skal man se på Peab mer holistisk, og opp mot meso- og makro-nivå, trekkes andre faktorer også inn, slik som Peab sett mer i et samfunnsperspektiv, lover og regler, samt produksjonen bedriften gjør helhetlig sett. Felstead m.fl (2009) beskriver den horisontaleaksen som delt opp i ulike sekvenser, og i Peab Bygg er produksjonslinjen ved prosjektene delt opp i hva som skal gjennomføres når. Det er innenfor disse fasene tiden spiller en viktig rolle. På grunn av Peab Byggs fremdriftsplan, som tolkes å legge grunnlaget for alt arbeidet, er målet fastsatt til en viss dato, og dette målet arbeides det hardt for å oppnå. Denne tolkningen underbygges blant annet av Anders og Antons svar:

For vi har jo fremdriftsplanen vi må holde (Anders, ledende rolle for produksjon)

[...] det er om å gjøre å følge den slavisk hele tiden (Anton, ledende rolle for produksjon)

Hver akse har ulike nettverk som representerer ulike sosiale relasjoner (Felstead m.fl 2009); i den horisontaleaksen finner man ulike BASer som har ansvar for ulike lag, og i den vertikaleaksen finner man et mer fastsatt hierarki – fra arbeidsleder og opp til prosjektleder. I tillegg til dette, kan visse ansatte i bedriften anses som særegne skjæringspunkter, og deres

aktiviteter og interaksjoner i helhet kan påvirke andre ansatte som er før eller etter dem i produksjonen, og/eller over/under dem i strukturen (Felstead m.fl. 2009). Et slikt skjæringspunkt på Bondistranda tolkes å ligge mellom ledelsen og BAS, på bakgrunn av det Anders sier:

Så, altså det er jo BASen vi forholder oss til, og så går han ut og formidler oppgavene til guttene, for det er han som kjenner guttene best, og så tar vi kontroll på at det går som det skal gå (Anders, ledende rolle for produksjon).

Dette ble også fremhevet i intervjuene av produksjonsarbeiderne, hvor de bekreftet at BAS er bindeleddet mellom deres lag og ledelsen.

[...] han er jo et bindeledd mellom arbeidslag og ledelsen på plassen (Peter, produksjonsarbeider).

Fokuset er et aktivt samarbeid med hverandre, hvor informasjon mellom alle ledd skal gå via en kontinuerlig og åpen kommunikasjon, og i tillegg en fortløpende kontroll på hva som foregår.

Det er også kommunikasjon kontinuerlig, hele tiden ute på plassen (Anders, ledende rolle for produksjon).

Det er å fortelle guttene der ute slik at de får en viss peiling på hva som skal skje og hvordan det skal skje (Anton, ledende rolle for produksjon).

Felstead m.fl. (2009) hevder videre at læring på arbeidsplassen kan forekomme gjennom hvordan man setter sammen ulike arbeidsgrupper. Disse arbeidsgruppene kan dermed påvirke, begrense eller skape muligheter for læring. En slik organisering tydeliggjør forholdet mellom de ansatte på Bondistranda, og gjør det dermed mulig å videre analysere disse delene av denne helheten i forhold til læringsmulighetene som kan fremmes eller begrenses. For å se på dette nærmere, vil neste underkapittel omhandle en analyse av arbeidsorganiseringen hos Bondistranda.

5.3 Arbeidsorganisering

For å se nærmere på hvordan arbeidsorganiseringen kan fremme eller begrense læringsmulighetene på Bondistranda, vil WALFs (Felstead m.fl. 2009) nøkkelbegreper skjønn og tillit, fremheves.

5.3.1 Skjønn

Forfatterne av boken "Improving Working as Learning" (2009) har som tidligere beskrevet definert skjønn som nivå av autonomi, og videre grad av ansvar den ansatte har blitt tildelt. Siden fokuset ligger på mikro-nivå, vil dette analyseres opp mot de ansatte på det gitte prosjektet. Den første delen av begge intervjuguidene omhandlet spørsmål som skulle avdekke hvorvidt skjønn er tilstede på Bondistranda. Slik Felstead m.fl. deler opp skjønn i tre ulike typer, var intervju spørsmålene også formet. Den første typen skjønn er hvordan man oppfatter arbeidet, det vil si i hvor stor grad den ansatte har kontroll over målsettingene. Den andre typen omhandler arbeidsgjennomføringen, hvor man skal ha kontroll over de gitte målene samt oppgavene som skal utføres. Tilslutt handler det om en evaluering av arbeidsutførelsen, og at man selv tar ansvar for å overvåke arbeidsutfallet.

Resultatene fra intervjuene tydeliggjør et skille mellom ansatte med en ledende rolle for produksjonens intensjoner og produksjonsarbeidernes oppfattelse ved den første typen. Intensjonen til ansatte med en ledende rolle er at de gitte målene for prosjektet, samt fremdriften, hele tiden skal kommuniseres ned til produksjonsarbeiderne.

Jeg prøver jo å formidle det til BASen, hele tiden (Anton, ledende rolle for produksjon).

Dette utsagnet er også med på å underbygge et behov ledelsen har i forhold til at produksjonsarbeiderne får et større eierskap til prosjektet, at de sitter med en ansvarsfølelse. Målet er å ha en løpende kommunikasjon med BAS, og i tillegg aktivt være ute på byggeplassen med produksjonsarbeiderne.

Det er jo da BASen som kontrollerer sine gutter, men jeg er jo med på å ta stikkkontroller. Jeg er ute på plassen så mye som overhodet mulig. Det er min jobb også og kontrollere og alltid skikke [...] (Les: titte, se) (Anton, ledende rolle for produksjon)

Og jeg prøver og se og, går det for treigt så må vi jo ta det opp med BASen, "her går det for treigt, vi må prøve å få fler folk inn eller få rokert om slik at det går bedre" (Anders, ledende rolle for produksjon).

Data viser også at produksjonsarbeiderne ikke har like stor kontroll over målsettingene, og dette kan videre påvirke oppfatningen av arbeidet. Likevel presiseres det gjennomgående at

den begrensede inkluderingen i forhold til prosjektets mål ikke har noen innvirkning på selve arbeidsutførelsen.

I forhold til den andre typen skjønn, passer ansatte med en ledende rolle for produksjonen på å aktivt sammensette lag som arbeider godt sammen, og utfyller hverandres kompetanse. Igjen er det sterkt fokus på et godt samarbeid med BAS, som tildeler disse arbeidsoppgavene videre. Produksjonsarbeiderne får informasjon om hvilke arbeidsoppgaver som skal utføres via BAS, enten på ulike morgenmøter eller via en oppsatt ukesplan.

[...] altså BASen setter deg til en type arbeid (Peter, produksjonsarbeider).

Dermed har de i stor grad kontroll over hvilke oppgaver som skal utføres, og de fastsatte målene ved disse. Målet kan være tidspunktet de skal være ferdig med en del av en leilighet slik at andre leverandører kan komme til, som for eksempel en rørlegger eller elektriker.

Du vet du må være klar der, for da skal han starte, og du vet du må være klar der, for da skal han starte og slik. Rekkefølgen kommer etter det da (Anton, ledende rolle for produksjon).

Evalueringsav arbeidsutfallet er noe forskjellig i de ulike nivåene ved hierarkiet i Peab Bygg. Produksjonsarbeiderne skal bli evaluert i forhold til utførelse, men oppfatter likevel at dette kan være noe fraværende. I forhold til hva det tolkes at Felstead m.fl. (2009) mener med skjønn her, går det ut på å selv ta ansvar for å overvåke sine arbeidsresultat. Det oppleves ikke at denne ansvarsfølelsen er til stede, og det er mer fokus på at andre på Bondistranda skal gjennomføre denne evalueringen.

Skjønn kan også fremme former for usikkerhet, ubestemthet og ulike former for risiko, slik Felstead m.fl. (2009) presiserer. Det skilles mellom oppfattelse av skjønn fra ledelsens side, og fra de ansatte side. Fra ledelsens side vil skjønn innebære å bruke den autonomien som kreves for at produktiviteten vil øke, mens skjønn fra ansattes side ofte betegnes som god tro fra ledelsen. Resultatene fra intervjuene viser at de ansatte med en ledende rolle for produksjonen forventer at produksjonsarbeiderne skal gjennomføre arbeidsoppgavene med stor effektivitet. Videre viser data at produksjonsarbeiderne er klar over hvor viktig det er at målet skal nås, og synes de har det bra slik det er organisert på nå. Samtidig, da de ble spurt om behovet for varierte arbeidsmuligheter, ønsket de fleste en arbeidshverdag med flere

utfordringer og flere muligheter for varierte arbeidsoppgaver. På en annen side tolkes det at arbeidsorganiseringen, slik den er i dag, er strukturert etter behovet for å produsere mest mulig på kortest mulig tid – da fokus på økonomi og gitte tidsfrister står rimelig sterkt, og ikke fordi ledelsen ikke har god tro på sine ansatte.

5.3.2 Tillit

Som tidligere vist henger begrepet skjønn ofte sammen med tillit, og tilliten mellom ledere og ansatte kan legitimere og spesifisere utøvelsen av skjønn (Felstead m.fl 2009). Tillit er et viktig begrep i forholdet mellom de ansatte og deres leder. Som skjønn kan tillit forekomme i tre typer: Grad av legitimert skjønn, symboler for moral og etiske verdier, og at man identifiserer seg med hverandre – man deler et felles bånd. Det varierer i hvor stor grad det fokuseres på tillit i en bedrift.

I hvor stor grad produktiviteten er tilstede, avgjøres av beslutningene fra ledelsens side. Disse beslutningene omhandler hvordan arbeidskraften fordeles og koordineres. Beslutningene er integrert i arbeidssituasjonene og involverer bruk av autoritet. Høy grad av skjønn og tillit kan være et resultat av dette. Ansatte på Bondistranda med en ledende rolle er sterkt opptatt av å bygge og sammensette velfungerende lag, hvor de ulike kompetansene utgjør hverandre og skaper flyt. Denne flyten er svært viktig for å skape en mest mulig effektiv produksjon, for produksjonen skal aldri stoppe opp.

[...] her er det en som er bedre til det, så får vi sette en som er litt dårligere med han fordi at da får han jo mye kunnskap om hvordan han kan gjøre det. Det er sånn man prøver hele tiden å plassere. [...] på den måten så bygger man jo et bedre og bedre team (Anders, ledende rolle for produksjon).

Noen kjenner du godt, noen kjenner du mindre godt, noen, ja, så må du prøve å sammensette det her til en pakke (Anton, ledende rolle for produksjon).

God dialog og samarbeid innad i de forskjellige lagene er det man sikter mot. Ettersom arbeidsorganiseringen er påvirket av et akkordsystem, er man klar over at arbeidsoppgavene er svært ensformige, noe som betegnes som ”stor-firma-syndrom”.

De har nok en veldig ensformig jobb. Det er et stor-firma syndrom (Anton, ledende rolle for produksjon).

Nei men du, altså når du jobber i sånne firmaer som dette her, så er det akkord-jobbing. Og da er man avhengig at det blir produsert mest mulig på kortest mulig tid. Og da blir det ofte veldig ensformig arbeid. Du blir gående kanskje på en ting i uker, kanskje måneder, for at det lønner seg for laget. For da er du inne i den typen jobb og klarer å produsere masse. Så det blir jo veldig ensformig da, det gjør det jo. Og det, det er jo liksom forskjellen fra kanskje mindre firmaer, at du liksom har litt mer variert arbeid (Peter, produksjonsarbeider).

Likevel hevdes det at man har gode læringsmuligheter hvis man får driften til å gå enkelt for seg - at det er en god flyt. Det er det store sjanser for ved gode sammensatte lag. Strategien for å bygge de ulike lagene legges i et samarbeid med BAS, og videre følges dette opp kontinuerlig av ledelsen. Gode beslutninger kan skape høy grad av skjønn og tillit mellom de ansatte. Likevel kan ulike intensjoner og oppfatninger mellom de ansatte og deres leder skape former for mistillit. Mistillit kommer ofte av forskjellig oppfatning av motiver, mål og andres forutsigbarhet, og dette kan forekomme både gjensidig og ensidig. I tillegg kan presset som ligger latent i de produktive systemene påvirke grad av tillit (Felsetad m.fl. 2009).

5.3.3 Hvordan skjønn og tillit kan henge sammen

Strategi blant ledere inneholder som regel tre elementer, og to av disse dreier seg om organisering av arbeidsoppgaver og å lokalisere ansatte til arbeidet. Det tredje elementet er regulering av læringsprosessene hos de ansatte ved deres arbeidssituasjoner. Valg av strategi kan slik Felstead m.fl. (2009) hevder, komme på bakgrunn av nivå av usikkerhet og uforutsigbarhet. Usikkerhet og uforutsigbarhet kan være påvirket av grad av skjønn og tillit i bedriften, og for å eliminere disse kan de tre elementene av strategi benyttes. På Bondistranda tolkes det at man er opptatt av de strategiske valgene om arbeidsorganisering og lokalisering av ansatte, mens det å regulere læringsprosessene ikke prioriteres i like høy grad. Denne tolkningen er basert på at produksjonsarbeiderne ikke opplever at noen andre enn dem selv er ansvarlige for deres læringsprogresjon.

Det har jeg kanskje savnet litt gjennom de årene jeg har jobbet her da. Det har liksom aldri vært noen evalueringer eller noe som helst, ikke en gang prøve tid ikke sant (Betydning: at det oppleves at man ikke blir evaluert i forhold til arbeidet man gjør. Også etter man har hatt prøvetid i bedriften) (Peter, produksjonsarbeider).

Dette styrkes med at de ansatte med en ledende rolle for produksjon forteller at det behovet en produksjonsarbeider har for utvikling av sine læringsprosesser ikke er deres, men personalavdelingen på Peabs hovedkontor sitt ansvar. På en annen side kommer det også

fram at man har god tro på at Peab ”tar vare på deg” hvis man først velger å selv ta initiativ til utvikling, slik Anders her presiserer:

Men først og fremst må det være deg selv som tar initiativ [...]så er Peab veldig flinke til å styre deg den veien på, da får Peab jo en større kompetanse og du utvikler deg (Anders, ledende rolle for produksjon).

Selv om man gjennom analysen kan finne varierende grader av skjønn og tillit, er det ikke alltid slik at de gjensidig påvirker hverandre (Felstead m.fl. 2009). Skjønn i tilfellet på Bondistranda kan være påvirket av akkordsystemet og tidspresset, og kan dermed fremme en lav grad av skjønn. Samtidig kan tilliten være høy, ved at man er klar over forholdene som påvirker, og deretter aksepterer handlingsmåtene som kommer fra ledelsens side. Inkludering og en løpende og åpen kommunikasjon, slik det fokuseres på fra ledelsens side, kan mulig forhindre at tilliten ”spises opp” av måten produksjonslinjen er organisert på.

5.4 Læringsmiljø på arbeidsplassen

Forfatterne av WALF (Felstead m.fl. 2009) belyser hvordan ansatte i ulike bedrifter lærer, og har som tidligere beskrevet et fokus på konseptene læringsmiljø og læringsterritorier. Disse to omfatter de ulike situasjoner der læring kan forekomme, samt betydningen av den ansattes personlige læringshistorie. Læringsmiljøet deles i to ulike former: Ekspansivt og restriktivt, og de to ulike formene utgjør en form for læringskultur i en bedrift.

5.4.1 Ekspansivt versus restriktivt læringsmiljø

Det finnes en ”klassisk” måte å forstå det ekspansive og restriktive læringsmiljøet på. Det ekspansive læringsmiljøet inneholder de rike og mangfoldige dimensjonene for lærings ”affordance” (forstått som kvalitet) (Felstead m.fl. 2009:165), mens det restriktive læringsmiljøet er mer et produkt av få eller svake læringsmiljøer. For å analysere hvilken form som er tydeligst på en arbeidsplass, fremheves, som nevnt tidligere, deltagelse og videre tre aspekter ved dette. Det omhandler hvorvidt man engasjerer seg i ulike praksisfellesskap, både i og utenfor arbeidsplassen, og tilgangen man har til multidimensjonalt kompetansearbeid gjennom arbeidsorganiseringen. Til slutt handler det om muligheter for kurs som er kunnskapsbasert rettet mot arbeidet. For å analysere grad av ekspansivt læringsmiljø, er det disse tre aspektene for deltagelse som kan avgjøre. Samtidig fremmer det ekspansive læringsmiljøet at man som ansatt er involvert i mange kryssende grenser og derfor

tilegner seg dyptgående kunnskap, evner og praksiser (Felstead m.fl. 2009). Motsatt kan man analysere det restriktive læringsmiljøet, ved å se på begrensningen for disse formene for deltagelse.

Det er verdt å presisere slik Felstead m.fl. (2009) hevder, at disse to formene for læringsmiljø utgjør en helhet. Derfor kan læring forekomme ved begge formene. Et læringsmiljø består i tillegg av en rekke grupperinger og relasjoner av nettverk, slik at hver bedrift danner sin form for læringsmiljø. Det er de kontrasterende kombinasjonene av det ekspansive og det restriktive som utgjør de forskjellige formene for læringsmuligheter. Tilslutt er det en rekke andre faktorer som kan påvirker et læringsmiljø, slik som blant annet utvikling og endring av organisasjonen, ulike former for behov og forventninger fra både kunder og ansatte eller implementering av ny teknologi eller nytt utstyr (Filstad 2010).

Tilgangen man har til multidimensjonalt kompetansearbeid tolkes å handle om muligheter for variert og utfordrende arbeid. Varierende arbeid kan styrke ansattes læringsutvikling ved hjelp av ulike tilnærminger for gjennomføring av arbeidet. Slik det er organisert på Bondistranda, anses det at dette aspektet er begrenset. Denne antagelsen kommer av deres fokus på mest mulig produksjon på kortest mulig tid. I tillegg til dette, settes mange av arbeidsoppgavene produksjonsarbeiderne opplever at de er kompetente til å gjøre bort til andre leverandører på grunn av økonomi, noe som også kan påvirke grad av variasjon.

[...] vi gjør stort sett de [...] mye av de samme arbeidsoppgavene fra byggeplass til byggeplass da, vi gjør liksom ikke alt, for å si det sånn, av det vi kunne kanskje gjort da (Paul, produksjonsarbeider).

[...] ting blir satt bort, ting som kanskje du burde lære (Peter, produksjonsarbeider).

Resultatene fra intervjuene viser også at variert arbeid og spennende utfordringer er positivt for opplevelse av ny læring og kompetanseutvikling. Likevel er de klar over at muligheten for varierte arbeidsoppgaver er liten, og at denne ville vært større hvis de heller hadde arbeidet i mindre firmaer.

Lærte jo kanskje mer når jeg drev på sånne småprosjekter faktisk, det er, i større firmaer så er det mye mer ensformig arbeid, det er det [...]. Så det er, det er ikke de store utfordringene i større firmaer (Paul, produksjonsarbeider).

Du lærer ikke liksom det du skal lære. Og da, da er det kanskje en fordel å kanskje være i litt mindre firma som driver med litt mindre type jobber. Du kommer borti mer forskjellig ting (Peter, produksjonsarbeider).

Dette kan derfor også virke inn på de ansattes læringsprosesser, og for få valg mellom arbeidsoppgaver kan være en begrensende faktor i forhold til deres utvikling og læringsmuligheter. Samtidig er en manglende mulighet til å delta i variert arbeid en begrensende faktor i forhold til et ekspansivt læringsmiljø.

De ansatte på Bondistrandas muligheter til å følge kunnskapsbaserte kurs oppleves å være store. Det fortelles gjennomgående at det finnes en rekke kvalifiserte kurs som kan styrke deres kompetanseutvikling og læringsprogresjon. I forhold til deltagelse på dette, er det som nevnt tidligere, veldig opp til den enkelte ansatt. Dette vises klart i forhold til responsen i intervjuene:

Nei det er muligheter. Hvert fall sånn som jeg ser det. Hvis man vil, så er det muligheter (Anton, ledende rolle for produksjon).

At du tar de type kursene og går den veien, det er det ingen som er i mot det slik sett. Hvis du har den interesse for det (Anders, ledende rolle for produksjon).

Denne interessen vises også ved et tiltak fra ansatte med en ledende rolle for produksjonens side, de arrangerte et lite kurs med en av leverandørene. Dette kurset ble gjennomført slik at produksjonsarbeiderne skulle bli enda mer oppmerksomme på nøyaktighet i forhold til produktene de bruker.

Det fungerte veldig bra. [...]fordi at det viste seg det at da visste gutta litt mer at de skulle være litt mer nøye. [...]det koster så lite. I forhold til det man får igjen (Anders, ledende rolle for produksjon).

På en annen side er det ikke alle som deler denne oppfatningen om slike småkurs i like stor grad. Noen mener det er for dyrt i forhold til hva man får igjen. Man er også svært opptatt av effektivitet i forhold til produksjon – den skal ikke stoppes opp med slike kurs. I tillegg ønsker man å være forsiktig med å bruke av ansattes fritid, og dermed blir ikke kurstilbud prioritert under produksjonstiden. Likevel presiseres det at man gjerne skulle ønske at det satses mer på kurstilbud, også fra ledelsens side. Særlig fordi det oppleves at kurstilbudene som finnes i dag ikke er like relevante for det som faktisk foregår i arbeidshverdagen.

Jeg er praktiker og må ha det praktisk interessant. Da er det veldig greit å gå på kurs, hvis det er noe som interesserer meg eller lagt direkte opp i mot min jobb (Anton, ledende rolle for produksjon).

Dette er en viktig faktor for å fremme et ekspansivt læringsmiljø slik som Felstead m.fl. (2009) presiserer; at kursene er relatert til arbeidet. Felstead m.fl. hevder også at de ekspansive tilnærmingene kan krysse ulike grenser, og erfaringer fra andre praksisfellesskap og andre nettverk kan dermed påvirke. Det som blir avgjørende da er å skape muligheter og aktiviteter på kryss av disse grensene. Fokus bør ligge på en god dialog og at man sammen løser problemer som kan oppstå. Et slikt fokus anses å være sterkt tilstede på Bondistranda, og slik det er presisert tidligere, er det den åpne og kontinuerlige kommunikasjonen som underbygger dette. Samtidig påpekes det gjennom intervjuene at en god dialog og aktivt bruke av hverandres erfaringer og kunnskaper, er viktig når de samarbeider om ulike arbeidsoppgaver.

Det samme gjelder et lag, ute, produksjonsarbeidere de, du har, praten går hele tiden [...] For et team som går veldig godt sammen de prater om det man har hørt om og slike ting, der er folk veldig frampå og sier: "Dette gjør du tungvint, dette går så og så mye fortere". Hjelper hverandre, hele tiden. Den løpende kommunikasjonen (Anton, ledende rolle for produksjon).

Og det, det skjer jo liksom når vi jobber ute og sånn, at det selv om du har gjort en ting ti ganger så kan det hende at det er en annen en som har en raskere og bedre løsning enn det du har på det. Sånn at vi deler jo litt sånn erfaringer og sånn på forskjellige ting da. Også vi er jo et team som jobber sammen mot samme mål ikke sant, så (Peter, produksjonsarbeider).

Flinke til å spørre, når du spør så tar du initiativ. Hvis ikke du spør, så har du ikke tatt noe initiativ, og der er de veldig flinke (Anders, ledende rolle for produksjon).

Prosjektene som tildeles Peab Bygg er ofte meget selvstendige, og man arbeider derfor ikke på tvers av disse. I tillegg er man påvirket av akkordsystemet ved at man stadig er alene om de ulike arbeidsoppgavene.

[...] i disse firmaene her som er så store så, har du jo en byggeplass her (viser) og du har en byggeplass der borte (peker et annet sted), og du har en også på andre siden av byen og liksom rundt omkring, og det er vel ikke noen store samarbeider heller [...] (Peter, produksjonsarbeider).

[...] ellers er det mye alene jobbing og sånn. Men, selvfølgelig, er det tunge løft eller noe man må ha hjelp til så, eller tomannsjobb for å si det sånn, så er det jo to stykker (Peter, produksjonsarbeider).

Akkurat nå så jobber jeg en del alene da, så jeg har bare formannen min å henvende meg til hvis det er noe, eller BASen. Det er det eneste (Paul, produksjonsarbeider).

De ansattes oppfatning av læringsmiljøet på arbeidsplassen påvirkes også av i hvor stor grad de selv reflekterer rundt egen læringsprogresjon og utviklingspotensial. Hvordan man vurderer seg selv er dermed avgjørende i forhold til hvordan man reagerer på potensielle læringskontekster (Felstead m.fl. 2009). Resultatene av intervjuene viser at produksjonsarbeiderne selv er veldig klar over mulighetene som finnes i Peab – nettverket er stort, men det er opp til hver enkelt å selv ta dette initiativet, og bruke av egen tid til å utvikle seg.

Vil du lære, så tror jeg at du kan lære en del i firma her og. Men det går mye på deg selv (Peter, produksjonsarbeider).

Selv om man gjennom arbeid kan ha store forutsetninger for tilegnelse av ny kunnskap, blir det likevel viktig å tilrettelegge for refleksjon på arbeidsplassen. Filstad (2010) viser til resultater fra en studie der medarbeidere er klar over at det å kunne dele erfaringer og kompetanse med andre kollegaer kan føre til kunnskapsutvikling. Likevel vil som regel det å dele kunnskap være et individuelt ansvar. Men det betyr ikke at støtte fra ledelsen ikke skal forekomme, for kunnskapsdeling og utvikling antas å skje på best mulig måte når alle er like motiverte for å reflektere over egen praksis. Det oppleves derfor at de ansatte på Bondistranda selv er ansvarlige for refleksjon rundt eget læringspotensial og læringsprogresjon. Det er ingen som aktivt vurderer dem, og dermed er kravet til å selv se at man trenger ny kunnskap og utvikling stort.

5.4.2 Læringsterritorier

Hver ansatt i en bedrift har som Felstead m.fl. (2009) hevder, en særegen og personlig historie som starter lenge før ansettelse, og som er med den ansatte både i og utenfor arbeidsplassen. For eksempel hadde noen av informantene i intervjuene en lang karriere i andre firmaer før de startet i Peab, og erfaringer fra denne karrierene virker derfor inn på deres læringsterritorier. I tillegg har de ulike interesser i forbindelse til arbeidet sitt, som også er med på skape unike forskjeller hos de ansatte. Disposisjonen de ansatte innehar for å lære (Hodkinson og Hodkinson 2004) er med på å påvirke hvordan den ansatte kan motta læring, særlig i en ”her og nå” situasjon (Felstead m.fl. 2009). Data viser at de mest erfarne, og de som har vært i Peab Bygg lengst, bruker sine læringserfaringer aktivt i den åpne diskusjonen ute på byggeplassen. Som for eksempel slik Anders og Anton sier det:

[...] prøve å fortelle dem litt av de knep og triks jeg har lært gjennom 25 år som kan gjøre det lettere. Så på den måten lærer jeg bort litt av det som jeg har lært gjennom mitt liv, så (Anders, ledende rolle for produksjonen).

Du må bruke de rundt deg hele tiden, det er det som er positivt da, med å være et lag. [...] Og i det du har løst problemet så har du også lært noe, men de andre har også lært noe, for de har vært med på den prosessen (Anton, ledende rolle for produksjon).

I tillegg til dette viser de til positiviteten av å ha utdannelsen og erfaring med seg når man begynner i arbeidet. Og videre hvor viktig denne utdannelsen kan bli for videre individuell utvikling:

Så det er ganske greit å ha en grunnstamme å bygge på, for det jo det utdannelsen den er, den er jo bare en grunnstamme (Anders, ledende rolle for produksjonen).

Da må man justere seg. Så man bruker litt av din utdanning som du har fra din utdanning og så bruker du de nye ting som du lærer. Og på den måten så, igjen, så utvikler du deg (Anders, ledende rolle for produksjonen).

Likevel kan utvikling bli utfordrende i arbeidssituasjoner der arbeidsoppgavene er svært ensformige, særlig fordi informantene forteller at utdannelsen deres og arbeidsdagen i Peab Bygg ofte ikke samsvarer med hverandre. Dermed kan det bli viktig med varierende arbeidsoppgaver og mulighet for faglig utvikling, slik at dette positivt kan styrke de individuelle læringsterritorier. I tillegg tolkes det at opplevelse av en ”her og nå” læringssituasjon svekkes fordi det er et krav fra Peabs side at du skal kunne arbeidet ditt.

Ja, nei du er altså en fagarbeider så du skal jo ha greie på det da (Peter, produksjonsarbeider).

De har utdanning bak seg, så dette skal de kunne. [...] Ja det er forventet at du skal kunne jobbe din (Anton, ledende rolle for produksjonen).

Og ved uforutsette og utfordrende situasjoner, og hvor det kan være mulighet for å lære nye ting, ligger det også en forventning om at man løser det på egenhånd.

Nei altså du blir kastet på dypt vann og så får du lære deg å svømme (Anton, ledende rolle for produksjonen).

Disposisjonen man innehar for læring påvirker ikke bare hvordan man, eller om man, mottar læring, men også hvordan man anser læring. Hva man legger i læringsbegrepet er derfor svært individuelt (Hodkinson og Hodkinson 2004).

[...] når du lærer ting og når du utvikler deg så er det fordi du må søke nye opplysninger og prøve å finne opplysninger om det du driver med. Det er jo å lære, utvikle seg (Anders, ledende rolle for produksjon).

Man lærer jo noe hele tiden, selvfølgelig, man snapper jo opp noe her og der, man blir vel aldri utlært sånn, kan du si men (Peter, produksjonsarbeider).

På bakgrunn av informantenes svar, tolkes det at læringsterritoriene til de ansatte korresponderer med hvordan Peab ønsker at de skal lære og utvikle seg. Dette underbygges av at det ligger en forventning i bedriften om at de ansatte skal komme på jobb og være i stand til å gjennomføre arbeidsoppgavene de blir tildelt. Som nevnt tidligere er denne forventningen også presisert på Peabs hjemmesider. I tillegg til dette, oppleves det at de ansatte forstår hvordan man kan tilegne seg ny kunnskap og utvikle seg videre. Interesse og fokus på egenutvikling, og også å utnytte de mulighetene som er der, er hver enkelt ansatt selv ansvarlig for. Dette kan også sammenlignes med hvordan de ansatte ser på begrepet læring. Da det ble spurt om hva man legger i læringsbegrepet i intervjuene, var svarene hovedsakelig basert på troen om at man lærer mest og best gjennom egen interesse og eget ønske om utvikling.

5.5 Den epistemiske orienteringen

Hos de ansatte på Bondistranda ligger en individuell interesse for kunnskap. Det finnes en lyst til å lære, ikke bare for arbeidets egen skyld, men også utover arbeidet. Denne tolkningen er basert på deres svar på intervju spørsmålene. Det handler om interessen man har for å utforske, undersøke og stille seg spørrende til den allmenne og faglige kunnskapen som finnes. Derfor kan dette sees i sammenheng med ”spill-over” effekten presentert av Knorr Cetina (2001, 2002). Nettopp fordi det beviser at den individuelle interessen spiller en rolle i dagens samfunn, og at disse tendensene av det epistemiske finnes i arbeidslivet. Felsteads m.fl. (2009) tankegang om at ansattes læringsterritorier kan strekke seg utover arbeidsplassen, og at de bringer med seg sine særegenheter og erfaringer inn på arbeidsplassen, kan anvendes for å analysere og fremstille de individuelle forskjeller. I tillegg kan det kartlegges hvordan de møter læringssituasjoner ”her og nå” i forhold til utbytte. På den annen side er ikke nødvendigvis kunnskap forhåndsdefinert og et konsept som skal læres i en ”her og nå” situasjon. Derfor kan det også handle om et videre nettverk av kunnskap, hvor kunnskapen oppstår i et samspill og i en dynamikk i ulike praksiser (Nerland og Jensen 2013a). For profesjonelle arbeidere skaper produksjon og sirkulasjon av kunnskap i

dagens samfunn et nytt ansvar og nye muligheter for engasjement. Med dette menes det at deltagerne validerer og sortert informasjonen, og videre transformerer det til produktivitet i deres lokale praksis. Individer i dagens samfunn er opptatt av for eksempel hvorfor-spørsmål. Hvorfor en løsning eller handling er bedre, mer troverdig eller mer riktig enn andre (Nerland og Jensen 2013b).

Og jeg prater jo da forløpende med mine kollegaer og kompiser, som jobber i andre firmaer, og hører litt og prater litt oss i mellom og hører og prøver å nappe med seg det man kan, hele veien slik sett (Anton, ledende rolle for produksjon).

Den epistemiske orienteringen handler derfor om at man har interesse av å ville vite, man er interessert i kunnskapen i seg selv. Det man dermed søker etter, trenger ikke nødvendigvis å ha en instrumentell verdi i en ”her og nå” situasjon, men at man for eksempel ønsker å være forut for sitt fag, eller at man generelt bare er nysgjerrig.

På grunn av denne interessen man har for å bedrive med faget sitt utenom arbeidsplassen, strekker man seg ut over kunnskapskonteksten, og bruker den i et større og videre kunnskapsnettverk. Dermed kan man antyde at byggeplassen på Bondistranda er en epistemisk praksis. Gleden man har av å utforske fagfeltet og praksis vises gjennom det Peter sier:

Altså jeg bruker veldig mye bøker og, eller har gjort da gjennom livet, bøker, fagbøker og forskjellige bøker og brosjyrer. [...] Så har jeg vært veldig interessert i alt dette her og lest mye og ja, drivi mye privat da. Bygget hytte selv og [...] (Peter, produksjonsarbeider)

På denne måten blir grensen mellom arbeid og fritid mer diffus, og dette styrker tankegangen om den epistemiske praksisen på Bondistranda, og videre opp mot Peab Bygg. Som nevnt tidligere er kunnskapsproduksjon i en epistemisk kultur mer sosialt distribuert og tverrfaglig, og skillet mellom der man søker kunnskap og der man utøver kunnskapen brytes mer og mer opp (Nerland og Jensen 2010). En ide om en struktur som omhandler å ville noe innebærer en kontinuerlig interesse av å ville vite, og her vil ikke endelig kunnskap oppfylles. Videre innebærer det også at interessen for noe nytt kan endres fra en praksis til en helt annen retning. Epistemiske praksiser er dermed stadig i endring fra seg selv (Knorr Cetina 2001).

5.6 Læringsmiljøet på Bondistranda

For å kunne analysere hvilke læringsmuligheter som fremmes eller begrenses hos Peab Bygg ønskes det å se nærmere på hvilket læringsmiljø som fremmes på Bondistranda. I de foregående underkapitlene er det hovedsakelig lagt vekt på organiseringen av arbeidet, samt grad av tillit og skjønn. Dette er faktorer som er med på å fremheve grad av ekspansivt eller restriktivt læringsmiljø. I tillegg til dette, har det blitt sett nærmere på den individuelle læringsterritorier.

De produktive systemene belyses av Felstead m.fl. (2009) som utslagsgivende for læringsmiljøet som kan finnes i en organisasjon. Det er snakk om å finne kontrollpunktet for læringsmulighetene i organisasjonen, hvor kontrollens plassering kan fremme eller begrense mulighetene for ansatte ved ulike deler av organisasjonen. En gruppe av arbeidere, for eksempel et arbeidsslag, kan ha større mulighet for varierte arbeidsoppgaver fordi en har en leder som er opptatt av multidimensjonale tilnærmingen for kompetansearbeid. Dermed kan denne gruppen anses som en del av organisasjonen som innehar høy organisasjonskompetanse, og visse nøkkelevner og former for kunnskap. Distribusjonen av evner og kunnskaper i de ulike stegene i den horisontale akse påvirker derfor læringsmiljøet som fremmes.

Det er blitt vist til at bedrifter ikke nødvendigvis innehar et ”enten eller” læringsmiljø på arbeidsplassen (Felstead m.fl. 2009), og dette er nok tilfellet på Bondistranda også. Læringsmiljøet kan strekke seg fra den restriktive side til den ekspansive, eller inneha ulike kombinasjoner av elementene. Likevel er det nok visse faktorer som fremmer mer av enten det restriktive eller det ekspansive, en gjennomgående tendens kan nok kartlegges. Slik det tolkes er det et restriktivt læringsmiljø som generelt sett er tendensen på Bondistranda. Denne tolkningen er gjort på bakgrunn av de begrensede mulighetene for deltagelse i multidimensjonale tilnærminger i forhold til kompetansearbeid. Dette kommer av de ensformige arbeidsoppgavene akkordsystemet fremmer. Videre er tolkningen basert på begrensningen av å følge kunnskapsbaserte kurs. Selv om de ansatte er klar over at mulighetene er der, og at det ved interesse finnes det et utviklingspotensial, er det ikke samsvar mellom kursinnholdet og relevansen det har til arbeidet deres i så stor grad at de ser nyttebehovet. Det tolkes dermed at et restriktivt læringsmiljø begrenser de ansattes

distribusjon av kunnskap, og videre mulighet til å tilegne seg nye evner og forbedre sin arbeidspraksis. Likevel ser man tendensen til at læringsmiljøet på Bondistranda kan bære preg av det ekspansive ved noen punkter. Blant annet på bakgrunn av de ulike inndelingene man kan finne i et prosjekt. Denne masteroppgaven har konsentrert seg om en type yrkestittel, men det er verdt å nevne at det samtidig finnes flere ulike arbeidslag basert på ulike yrker. På Bondistranda er man opptatt av å sammenkoble og organisere gode arbeidslag, og disse kan dermed inneha ekspansive læringsmiljøer dem i mellom.

Innenfor inndelingen av lagene, påvirker også tildelingen av arbeidsoppgavene grad av ekspansivt læringsmiljø. Felstead m.fl. (2009) presiserer at en organisasjon med høy grad av skjønn og tillit ofte skaper og beholder ekspansive læringsmiljøer. Dette kan dermed være tilfelle på Bondistranda, da det tolkes at det er høy grad av skjønn og tillit ved forståelsen av at det er fremdriftsplanen, tiden og akkordsystemet som styrer arbeidsoppgavene og videre deres arbeidshverdag. I tillegg til dette, anses de ulike prosjektene som selvstendige, og som bedrifter innad i bedriften, og dermed kunne denne tolkningen vært en helt annen ved et annet prosjekt i regi av Peab Bygg. Til slutt er god dialog og mulighet til å sammen løse problemene som kan oppstå noe som finnes på Bondistranda, og dermed øker den ekspansive tilnærmingen til læring. Eksempelvis fører den gode kommunikasjonen til økt effektivisering av arbeidet.

5.7 Oppsummering

Kapittelets hensikt har vært å analysere hvilken form for læringsmiljø som fremmes på bakgrunn av de produktive systemene og arbeidsorganiseringen som finnes på Bondistranda. WALFs (Felstead m.fl. 2009) begreper er blitt brukt gjennomgående i forbindelse med denne analysen. Et fokus på ”spill-over” effekten i dagens kunnskapssamfunn er også lagt til. Dette fordi det gjennom intervjuene ble kartlagt en individuell interesse for kunnskap, blant annet innenfor arbeidet og det faglige, som strekker seg utover ”her og nå” læringssituasjoner. I stedet for å kun konsentrere seg om de individuelle særegenheter som de har på bakgrunn av egne læringsterritorier, er kunnskapsutvikling og læring også bundet sammen med den individuelle interessen man har for kunnskap. Dette er belyst gjennom argumentasjonen til Knorr Cetina (2001, 2002), om at det moderne samfunnet er formet av en ”spill-over” effekt fra den epistemiske orienteringen. Derfor tolkes det at det finnes et initiativ mot det epistemiske latent på Bondistranda, men som ikke kan fremheves ved bruk av WALF

(Felstead m.fl. 2009) alene. Derfor oppleves det at Felstead m.fl. kommer til kort med tanke på hvordan mennesker lærer i kunnskapssamfunnet, og at det derfor blir viktig å tillegge ”Den utvidete WALF”. Ved å utvide WALF kan man dermed fange opp tendenser ved dagens kunnskapssamfunn som virker inn på læringsmulighetene, og at dette er faktorer det kan være verdt å ta i betraktning. Særlig hvis man fullt ut skal kunne analysere hvilke læringsmuligheter som finnes i en bedrift. I tillegg kan det bli viktig i forhold til utviklingsmulighetene til Peab som organisasjon. Fordi det ikke finnes noen anvendbar modell som tar for seg det epistemiske i arbeidslivet, og hvordan dette virker inn, er det forståelig at Peab ikke henger med på denne utviklingen. Samtidig kan det bli nyttig å fremheve disse faktorene, samt hvordan man kan dra nytte av disse, da dette kan være med på å styrke Peabs vei mot en mer lærende organisasjon.

Kapittelet avsluttes med en tolkning og en fremstilling av hvilket læringsmiljø som kan anses å være tilstede på Bondistranda. Samtidig er det også presisert at det restriktive og ekspansive læringsmiljøet bør sees på i et helhetlig perspektiv. Dermed har man ikke kunnet konkludere med et ”enten eller” læringsmiljø, men heller sett på hvilke faktorer som utløser hvilken form for læringsmiljø. For å tolke hvilket læringsmiljø det kan anses å være på Bondistranda, bør det nevnes at denne tolkningen er basert på informantenes svar opp mot de ulike begrepene WALF (Felstead m.fl. 2009) presenterer. Det vil si at denne masteroppgaven ikke har mandat til å kunne fastslå hvordan det virkelig er med tanke på læringsmiljø, men kun som en tolkning og en antagelse av dette.

Bondistrandas arbeidsorganisering er preget av et akkordsystem, hvor hverdagen er presset og et fokus på produksjonseffektivitet står sterkt. Selv om det bare skal noen få endringer til, kan det være vanskelig å få til et ekspansivt læringsmiljø ved en slik arbeidskultur. Likevel er en idé at Peab Bygg kan dra nytte av den individuelle interesse for kunnskapsutvikling for å skape flere læringsmuligheter. I tillegg oppleves det at behovet for læring i Peab Bygg er noe som kommer nedenifra, i tråd med den epistemiske ”spill-over” effekten. Det finnes en artikulasjon mot det epistemiske på Bondistranda, hvor de ansatte strekker seg utover i et større kunnskapsfelt enn det Peab Bygg ser.

Nei det er jo interesse for sånn tømrerfaget da, det er jo det [...] (Peter, produksjonsarbeider).

Intensjonen ved å legge til den epistemiske orienteringen kommer på bakgrunn av at det ønskes å vise til at det er noe mer som kan påvirke læringsmulighetene i Peab Bygg. For eksempel at man har en interesse av å vite hvorfor noe er slik eller slik. Videre at det er innenfor disse rammene det tolkes at læringsmulighetene kan oppstå, og dermed kan kartlegges. Ved å konsentrere seg enda mer på den individuelle læringsterritorier med tanke på det epistemiske, vil man se at de individuelle læringsbanene strekker seg lengre enn ved den arbeidskulturen som skjer ”her og nå”. De individuelle læringsbanene kan anses som en innvielse i større kunnskapskulturer som ikke nødvendigvis er tilstede. Det er ikke all kunnskap som er bundet i avgrensede områder, og derfor fremmer Knorr Cetina (2007) viktigheten av å se på kunnskapen i et bredere spekter av nettverk. Dette påpekes også av Jensen og Lahn (2006) der de hevder at kravet om en mer fleksibel og mobil arbeidsstyrke har fragmentert tanken om praksisfellesskap, som tradisjonelt har fungert som et område for kollegial læring og kontroll. Denne tankegangen deler også Nespor (1994), som sier at fellesskap ikke bare finnes innenfor en tid og sted, men at de produserer og organiserer tid og sted. Det handler ikke lenger om et arbeid som er bundet med eksisterende normer og verdier, men et arbeid som strekker seg utover arbeidssituasjonen og inn i kunnskapsnettverk (Jensen og Lahn 2006). Spørsmålet videre vil derfor være hvordan man kan dra nytte av og følge opp den epistemiske utviklingen i Peab Byggs arbeidskultur. Og i tillegg hvorfor dette kan være verdifullt å vektlegge for å styrke læringsmulighetene til de ansatte.

6 Læringsmuligheter på Bondistranda

Kapittel fem viser klart hvordan de produktive systemene, arbeidsorganiseringen og en antagelse av læringsmiljøet favner om mye av arbeidskulturen og måten de ansatte lærer på Bondistranda. Det viser seg at fokuset på åpen og løpende kommunikasjon er med på å styrke den nødvendige tilliten, og i tillegg grad av skjønn i arbeidet. WALF (Felstead m.fl. 2009) viser også til hvordan en organisasjonsstruktur, slik det er i Peab Bygg, fremmer eller begrenser former for læringsmiljøer. Likevel var det andre faktorer det tolkes at Felstead m.fl. ikke helt har tatt høyde for ved utarbeidelse av det analytiske rammeverket. Kapittelet viser at en belysning av det epistemiske, og viktigheten av denne tankegangen, er svært relevant i dagens kunnskapssamfunn. Særlig med tanke på hvordan dette påvirker dagens arbeidsliv og hvordan profesjonelle lærer, og videre i forhold til å studere dette (Lahn 2001). Derfor er også den epistemiske orienteringen vektlagt, hvor den individuelle lyst av å utforske og undersøke egne interesser spiller en rolle. Spesielt fordi det tolkes at rammeverket WALF (Felstead m.fl. 2009) anser at den individuelle læringsterritorier påvirker læringssituasjonen, og videre grad av det ekspansive læringsmiljøet, men også fordi det tolkes at Peab Bygg kan anses som et ”bevis” på at den epistemiske ”spill-over” effekten finnes i dagens arbeidsliv. Den epistemiske orienteringen åpner, som nevnt tidligere, et nytt felt for faglig arbeid og læring – med en sosialt distribuert og tverrfaglig kunnskapsproduksjon.

Det hevdes at profesjonelt arbeid finnes i en større dynamikk av kunnskapsproduksjon, men også at det kan skape risiko og usikkerhet. At det profesjonelle arbeidet vokser fram i et større kunnskapsfelt, skaper nye kunnskapsobjekter i forhold til arbeidet, og de epistemiske moduser av praksis kommer tilsynet (Nerland og Jensen 2012). Det er nettopp her det oppleves at WALF (Felstead m.fl. 2009) kommer til kort, da det tolkes at deres fokus er mer konsentrert innenfor fastsatte rammer, tid og sted – og at læring forkommer etter bedriftens pragmatiske behov. At ansatte strekker seg utover det pragmatiske og søker etter kunnskap for å styrke sin viten, blir dermed også viktig å ta i betraktning når man skal se på læringsmulighetene som finnes. Den epistemiske orienteringen viser seg klart på Bondistranda, når man for eksempel ser på den individuelle interessen for faget, og det å søke etter kunnskap i et bredere nettverk. Å dra nytte av interessen de ansatte har, vil ikke bare virke positivt inn på de ansattes læringsmuligheter, men også inn på Peab som en lærende

organisasjon i sin helhet. Denne tankegangen ligger også blant de ansatte på Bondistranda, eksempelvis det Anders her presiserer:

[...] det er jo igjen at hvis du er interessert så, så har du jo utviklet deg også får Peab jo utnyttet den viten du har fått. Så på den måten så utvikler du jo både firmaet og deg selv, og det er jo den veien mener jeg man må gå. Til sist så sitter Peab med en god kompetanse, og det er jo, tror jeg den riktige veien å gå (Anders, ledende rolle for produksjon).

Samtidig vises det at Peab ikke er helt med på kunnskapssamfunnets utvikling, og at det finnes behov for at Peab stadig er i forkant av hva slags kompetanse som kreves i deres arbeid. Dette kommer fram i Anton sine tanker om utviklingen av deres fag i dagens samfunn:

Da alle tekniske spesifikasjoner, måter å bygge på, som dukker opp, at Peab er oppgående og er med på å utvikle en kunnskapsrik produksjonslinje [...]. At de er med på å kunne være med på den tekniske utviklingen som skjer, [...], i stedet for å stå og stampe i et gammelt system (Anton, ledende rolle for produksjon).

Det er ikke blitt grepet om det epistemiske, da det tolkes ut fra datamaterialet at organisasjonen sitter inne med en gammel kursmodell og produksjonstankegang. Dermed blir det viktig å fremme muligheter Peab kan anvende for å dra nytte av det potensialet som allerede ligger latent i deres arbeidskultur. Denne tankegangen og argumentasjonen vil derfor videre belyses, hvor de ekspansive mulighetene vektlegges først, og deretter de epistemiske mulighetene. Tilslutt ønskes det å vise til hvordan det epistemiske faller inn på Bondistranda som en skyggefaktor, hvor alle ansatte får en dobbeltrolle for å bidra til å utvikles til en del av en lærende organisasjon i dagens kunnskapssamfunn.

6.1 Ekspansive muligheter i Peab Bygg

6.1.1 Tillit og skjønn

Med tanke på å dra nytte av og vektlegge de mulighetene som finnes i Peab Bygg for å styrke et ekspansivt læringsmiljø, kan dette gjennomføres i forhold til et fokus på grad av tillit og skjønn. Som nevnt tidligere, presiserer Felstead m.fl. (2009) at organisasjoner som vektlegger høy grad av tillit og skjønn, vil med større sannsynlighet skape og vedlikeholde ekspansive læringsmiljøer. Samtidig oppfattes det at det er en presset arbeidshverdag i Peab Bygg, hvor man hovedsakelig er opptatt av kvalitet, effektivitet og produksjon, som derfor kan begrense muligheten til å opprettholde et ekspansivt læringsmiljø. Dermed er det forståelig at et større

fokus på tillit og skjønn ikke er noe som kommer av seg selv. Det bør tilrettelegges for et ekspansivt læringsmiljø, for så å utarbeide og implementere relevante faktorer som er av betydning i organisasjonens arbeidsorganisering. For eksempel anses det at kommunikasjonssystemet som allerede er etablert i prosjektet er et godt og velfungerende system, hvor en åpen og løpende kommunikasjon mellom alle ledd vektlegges. Ved å opprettholde og videreutvikle tilretteleggingen av dette systemet, vil det være mulig å styrke tilliten mellom de ansatte. Herunder kan man påvirke grad av varierte arbeidsoppgaver, som kan styrke deltagelsen i multidimensjonalt kompetansearbeid. Samtidig hevdes det av Hoselitz (1963 i Fox 1974) at valgmulighetene en ansatt har, også baseres på hvordan deres rolle i bedriften er definert. Han skiller mellom en spesifikk og en diffus rolledefinisjon; hvor spesifikke roller er arbeidere med lite variasjon i arbeidsoppgavene, mens en mer diffus rolle har mer variasjon i arbeidsoppgavene. Ettersom man er klar over at arbeidsoppgavene i et prosjekt kan være lite varierende, blir det viktig med en god dialog og kommunikasjon slik at man hele tiden kan være i forkant. Gjennom en løpende og åpen kommunikasjon skapes det et større rom for inkludering i bestemmelsesprosessene, særlig med tanke på arbeidsoppgaver og effektivisering som anses som viktige faktorer å ta hensyn til ved Peab Bygg. Ved slike bestemmelsesprosesser handler inkluderingen om hvordan de ansatte definerer grad av tillit, hvor noen kan oppfatte det å ikke bli inkludert som at de ikke er til å stole på – med andre ord mistillit (Fox 1974).

Fokus på tillit og skjønn kan dermed være utslagsgivende for etablering og opprettholdelse av et ekspansivt læringsmiljø, og ved å dra nytte av disse to komponentene, kan flere læringsmuligheter oppstå, særlig med tanke på multidimensjonalt kompetansearbeid. Likevel kan den ekspansive tilnærmingen kritiseres i forbindelse med et teoretisk og faglig utgangspunkt. Profesjonelle arbeidere har som regel en grundig utdanning bak seg, og behovet for å diskutere fag i arbeidshverdagen kan være med på å styrke læringsmulighetene i en bedrift. Behovet for å diskutere, og ha en faglig inkludering, kan anses som noe glemt i Engeströms teori om det ekspansive læringsmiljøet. Det neste underkapittelet vil derfor belyse dette videre, da faglig inkludering tolkes som en faktor Peab Bygg kan dra nytte av for å styrke læringsmulighetene blant sine ansatte i deres daglige arbeid.

6.1.1 Hva med et faglig fokus?

Det tolkes at Felstead m.fl. (2009) mangler et fokus på hvordan det faglige også spiller en rolle innenfor arbeidskulturen og organiseringen av arbeidet. Dette er en faktor som også trolig vil påvirke læringsmulighetene, og læringsmiljøet i Peab Bygg. Felstead m.fl. har som tidligere nevnt hentet ut teori fra Engeström (1994) i forbindelse med det ekspansive læringsmiljøet. Engeström (2000) presiserer gjennom sin kritikk av andre teorier, at læring som oppstår i organisasjoner ikke nødvendigvis kommer ovenfra. Blant annet belyses teorien til Nonaka og Takeuchi (1995 i Engeström 2000), hvor de kritiseres nettopp for å hevde at utvikling av kunnskap skjer fra toppen av hierarkiet. Likevel kan det tolkes, etter å ha sett nærmere på Engeströms teori, at den faglige interessen hos de ansatte ikke er av like stor betydning med tanke på hvordan et ekspansivt læringsmiljø kan oppstå. Dette på bakgrunn av at han hevder at ekspansiv læring skjer i en ny form for ekspertise, hvor det handler om: ”[...] the capacity of working communities to cross boundaries, negotiate and improvise ”knots” of collaboration in meeting constantly changing challenges and reshaping their own activities” (Engeström 2004:145). Videre fordi han hevder at: ”The expansive cycle begins with individual subjects questioning the accepted practice, and it gradually expands into a collective movement or institution” (Engeström 1987:12). Det tolkes derfor at Engeströms perspektiv på ekspansiv læring går utover arbeidssituasjonen, men kun i forbindelse med konflikter, problemer eller utfordringer i det praktiske arbeidet.

På Bondistranda vises den faglige interessen gjennom intervjuene – de ansatte diskuterer fag og har en faglig arbeidstone ute på byggeplassen. Dermed kan man anta at Engeström overser lysten til å søke kunnskap hos den individuelle – altså det epistemiske. I tillegg kan et fokus på den faglige interessen være med på å styrke at de ansatte opplever et multidimensjonalt kompetansearbeid. Hvis Peab fokuserer enda mer på å vektlegge og dra nytte av den faglige interessen hos deres ansatte, kan læringsutbytte til de ansatte støttes og videre økes. Det neste underkapittelet vil derfor belyse den faglige interessen på Bondistranda som er funnet i datamaterialet, og videre en tolkning av hva dette kan tilføre i forhold til det ekspansive læringsmiljøet.

Faglig initiativ i Peab Bygg

Når man skal forstå læring som den nye formen for arbeid, bør som nevnt tidligere fokuset på kunnskap økes. Tidligere forskning viser til viktigheten av det sosiale samspillet og sosial

tilhørighet ved arbeidsplassen, men med tanke på å danne seg en yrkesidentitet, kan det virke som om progresjon innenfor faginnholdet er noe glemt (Lahn og Jensen 2008). Denne påstanden kommer også fram hvis man skal se på hvordan faginnholdet har plass i en arbeidshverdag hos Peab Bygg. Resultatene fra intervjuene viser at man har god forståelse av at et faginnhold og en fagprogresjon i jobben er viktig for utvikling, slik som det presiseres:

Og jeg mener du trenger å gå på kurs innimellom hvis det er at du skal lære noe nytt, du skal utvikle deg (Anders, ledende rolle for produksjon).

Ja da måtte det ha blitt i form av et kurs ja, og kanskje litt praksis, sånn sett. Ja, hvis det var noe behov for det så er det klart det kunne vært interessant. Ja absolutt (Paul, produksjonsarbeider).

I løpet av intervjuene kom det frem at hvor opptatt man er av det faglige i Peab Bygg, varierer i forhold til hvordan man skal prioritere fag. Kurs eller opplæring som er kunnskapsrettet mot arbeidet kan være med på å styrke et ekspansivt læringsmiljø. Og ved Peab er det, som vist i det forgående kapittelet, store muligheter for å gå på kurs. Men på en annen side virker opplæring eller kursmuligheter som er direkte rettet mot den praktiske arbeidshverdagen noe fraværende, særlig fordi de oppleves som ikke relevante til de ansattes arbeidshverdag.

Ja eller si du kan godt ha et kurs eller et utdanningssystem om at du sitter på skolebenken, men det må være rettet opp mot den praktiske driften ute på en plass [...] Men det er veldig lite på det som gjelder med teknisk bygging (Anton, ledende rolle for produksjon).

Men samtidig er det en klar oppfattelse av hvordan den åpne og daglige kommunikasjonen ute på byggeplassen fremmer et faglig fokus, siden man hele tiden prater og diskutere løsninger og muligheter.

Når vi går der ute så snakker vi jo om alt mulig og det er det jeg sier, når vi ser, du står å snakker litt med gutta: "Sånn, hvorfor gjør du sånn?" "Hvorfor ikke gjøre sånn?" Da blir det jo delt kunnskap om det (Anders, ledende rolle for produksjon).

Og det, det skjer jo liksom når vi jobber ute og sånn, at det selv om du har gjort en ting ti ganger så kan det hende at det er en annen en som har en raskere og bedre løsning enn det du har på det. Sånn at vi deler jo litt sånn erfaringer og sånn på forskjellige ting da. Også vi er jo et team som jobber sammen mot samme mål ikke sant, så (Peter, produksjonsarbeider).

Igjen viser det seg at det gode kommunikasjonssystemet kan styrke et ekspansivt læringsmiljø. I tillegg til den faglige diskusjonen ute på plassen, er man også opptatt av å sette i gang tankevirksomhet hos arbeiderne. Dette gjøres for å skape en inkludering, og for at alle skal være med på løsningsforslag slik at man sammen er med på sluttproduktet, enten det går bra eller dårlig. Dette presiseres av informantene:

[...] "Hvordan vil du gjøre det?". For da er det han som avgjør hvordan han vil gjøre jobben, og da har han vært med på jobben [...] og få folk til å tenke (Anton, ledende rolle for produksjon).

[...] så kan man komme med forslag på hva som er kanskje kjappast å gjøre det på. Den beste måten. Og så kan det jo hende at en annen en har et bedre forslag ikke sant, så det går mest i sånne ting da (Peter, produksjonsarbeider).

Sett i sammenheng vil et faglig fokus virke positivt inn på de ansattes læringsmuligheter, og fordi det er kartlagt en lyst og interesse for fagfokus i arbeidshverdagen deres, kan et ekspansivt læringsmiljø styrkes ved å gi de ansatte tid til å diskutere, reflektere og bruke faget deres i deres daglige arbeid.

6.1.2 Læringsbaner

Som vist i kapittel tre, er det ikke bare tilgang til variert kompetansearbeid eller relevante kursmuligheter som kan styrke det ekspansive læringsmiljøet. Deltagelse i ulike praksisfellesskap, både i og utenfor arbeidsplassen, kan også påvirke grad av det ekspansive. Ideen om deltagelse i praksisfellesskap for å utvikle seg fra nybegynner til ekspert har fått støtte på grunn av banebrytende tankegang i forbindelse med praksisbasert pedagogikk. Likevel har prinsippet mottatt en rekke kritiske innvendinger, blant annet at tilegnelsesprosessen er for lineær og endimensjonal (Lahn og Jensen 2008:297). Siden produksjonsprosessene er mer kunnskapsavhengige, tolkes det at begrepet "trajectories" (heretter forstått som baner) blir viktig fordi de på en eller annen måte henger sammen med disse kunnskapsforståelsene. Derfor kan det også bli viktig når man skal studere profesjonell læring (Lahn 2011), og videre i forhold til et ekspansivt læringsmiljø. Baner kan anses som en prosess av sammenkoblede faser, klynger og sekvenser, som utvikler seg gradvis og på en ikke-lineær måte. De inneholder oppgaver som videre utgjør spesifikke detaljer, og dynamikken dem imellom reflekterer en kompleks, mangfoldig, usikker og uforutsigbar prosess (Ludvigsen m.fl. 2011). Baner som strekker seg i et videre kunnskapsnettverk styrker læringsmulighetene, fordi man som Paul presiserer, stadig kommer borti noe nytt:

Det er alltid nytt å komme borti liksom, det ser jeg som læring sånn sett da. Det er jo ikke alt vi er borti selv om man er litt oppi åra så er det jo alltid noe nytt som dukker opp, så det er jo bare interessant (Paul, produksjonsarbeider).

Ludvigsen m.fl. (2011) belyser også konseptet om deltagelsesbaner eller læringsbaner, som fremmer en analyseenhet og metode å beskrive læring på. Disse mener han strekker seg annerledes enn andre tradisjoner, og gir læring på tvers av områder et mer transparent tillegg. Læring blir dermed karakterisert som mangfold og variasjon som premisser for bevegelse mellom områder, objekter og praksiser. Ansatte på Bondistranda opplever, som nevnt tidligere, at kursmulighetene ikke er like relevante for deres praksis. Men fordi de er interessert i å følge med på utviklingen i deres fag, samt annen kunnskap om bygg-bransjen, sier de at de er aktive på å søke utover arbeidsplassen, for eksempel slik det påpekes:

Ja, du søker ut i andre kilder, du bruker telefonen og ringer til en kompis [...]. For det gjør hverdagen en del enklere for deg selv hvis du klarer å holde deg tritt (Anton, ledende rolle for produksjon).

Er du interessert i nye regler, de nye bitene der, så ligger det på nettet for alle som er interessert i det og gå fram og hente (Anton, ledende rolle for produksjon).

Ja jeg bruker internett og ser på noe bygg-detalljer og sånt [...]altså det utvikler seg stadig nye lover og regler og alt som er av tetting og hus og alt mulig rart. Og det er jo interessant å vite litt om sånne ting og ikke sant (Peter, produksjonsarbeider).

I tillegg til å søke informasjon fra andre bekjente, brukes både internett og informasjonsblader aktivt på bakgrunn av deres interesse. Det ble også sagt at informasjon og kunnskap man tilegner seg fra nettverk utenom arbeidsplassen, aktivt brukes i samarbeid og dialoger med andre kollegaer. Ved å dra nytte av at de ansatte strekker seg utover arbeidsplassen, og bruker kunnskapen i deres daglige arbeid, kan læringsmulighetene økes og et ekspansivt læringsmiljø styrkes.

6.1.3 Oppsummering og veien videre

Det er vist i de foregående underkapitlene, at et fokus på å vektlegge skjønn og tillit, det faglige, samt ansattes baner, kan styrke læringsmulighetene for de ansatte i deres daglige arbeid. Også fordi data viser at det er en lyst hos den enkelte ansatte - det er en interesse for utvikling. I tillegg ligger det et ønske om at Peab også er med på dette.

Ja hadde det ikke vært for at jeg er selv så interessert i faget, så hadde jeg stoppa helt opp (Peter, produksjonsarbeider).

Et forslag kan dermed være å gi de ansatte tid til å diskutere konflikter, utfordringer og problemer, da dette kan være med på å styrke et faglig fokus i deres arbeidshverdag, og i tillegg et ekspansivt læringsmiljø. Resultatet kan til slutt være ansatte som opplever et godt læringsutbytte i forhold til arbeidsoppgavene som gjøres i hverdagen. Å vektlegge det gode kommunikasjonssystemet er også en faktor som kan styrke grad av tillit og skjønn, som har vist seg å virke positivt inn på det ekspansive læringsmiljøet. Samtidig bør man ikke glemme den individuelle interessen, som strekker seg ut over de faktorene man kan utnytte og bygge på i ”her og nå” situasjoner. For eksempel er deltagelse i en god og relevant kursmodell en bra mulighet for å styrke det ekspansive læringsmiljøet. Likevel kan det finnes andre metoder å dra nytte av og vektlegge den individuelle interessen på. Hvordan man forstår noe, og videre relaterer det til kunnskap, handler i dag om å utforske kunnskapsspørsmål utover det som allerede er kjent. Det er en interesse for kunnskapens gyldighet og videre et ønske om å teste ut dens gjennomførbarhet. Man søker omgivelser der kunnskapen opererer i (Nerland og Jensen 2010). For eksempel kan ”spill-over” effekten påvirke hvorvidt man stiller seg spørrende til arbeidssituasjoner og arbeidsoppgaver, og videre at man søker utover og utforsker andre alternativer som man tilslutt tester ut. Å være klar over at de ansatte i Peab Bygg innehar læringsbaner som strekker seg ut over situasjoner som er lokalt, og ”her og nå”, kan være nyttig med tanke på å følge opp den epistemiske orienteringen. Det handler ikke bare om Felstead m.fl. (2009) begrep læringsterritorier, altså faktorer som påvirker disposisjonen man har til å lære, men også det sterke initiativet som strekker seg ut over. Det neste underkapittelet vil dermed ta for seg forslag til hvordan Peab kan dra nytte av den individuelle interessen som finnes og følge opp den epistemiske orienteringen i forhold til deres arbeidskultur. Intensjonen er å vise til de mange læringsmulighetene som dermed kan kartlegges og videre åpne nye felt i forhold til å styrke potensiell læring i Peab Bygg.

6.2 Epistemiske muligheter i Peab Bygg

Som presisert kapittel tre, er det en endring i hvordan man forstår dagens samfunnskultur med tanke på kunnskap. Og ved å se nærmere på kontekstens betydning vil tankegangen til Knorr Cetina (1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2007) benyttes da den representerer et perspektiv på den epistemiske ”spill-over” effekten. Spørsmålet vil derfor være om hvordan Peab Bygg kan dra nytte av de ulike betingelser for læring med tanke på den epistemiske

orienteringen. Bondistranda er en epistemisk praksis, og kan dermed anses som kreativ og konstruktiv. I tillegg kan kunnskapen anses som mer relasjonell og kulturell, noe som viser til en mer aktiv og transformativ prosess (Knorr Cetina 2001).

Fordi ”spill-over” effekten, med tanke på den individuelle interesse til å søke viten, fører ansatte ut over arbeidsplassen og inn i et videre spekter av kunnskapsnettverk, finnes det ulike dimensjoner som kan dras nytte av for å styrke læringsmulighetene i Peab Bygg. Det kan derfor bli viktig å følge opp og vektlegge det epistemiske som kom til syne ved intervjuene. De neste underkapitlene vil omhandle en presentasjon og diskusjon av muligheter sett i lys av epistemisk teori. Målet er å vise til hvordan man kan følge opp den epistemiske orienteringen i en arbeidshverdag i Peab Bygg.

6.2.1 Å være forut for sin tid

Knorr Cetina (1997) refererer til begrepet ”unfolding”, som tolkes å omhandle kunnskapens ubegrensede utvikling; ”objects of knowledge seem to have the capacity to unfold indefinitely” (s. 12). Kunnskapen kan derfor anses som om den har et eget driv. Tolkningen er også basert på dette sitatet om kunnskapsobjektet; ”as an unfolding structure that is non-identical with itself” (Knorr Cetina 2000:141-168). Kunnskapen selv kan ha en dynamikk, der det er interesse for kunnskapen selv som skaper læringsinteressene.

Epistemic machineries are constitutive, not only of knowledge, but of the knowers. She presents scientists as enfolded in these machineries, conventions, devices, practices. To become a scientist is to be shaped by, to fit into, to see the world in terms of, these practices, understandings, and organizations (Van House 2004:27).

Van House viser til Knorr Cetinas fremstilling av kunnskapsmaskineriets konstituerende egenskap, og at eksperter blir foldet inn i disse maskineriene. Det handler om at man får lyst til å vite mer – uansett problem, utfordring eller konflikt på arbeidsplassen.

Ja vi snakker jo fag, alle har lyst til å vite om nye ting som er på vei [...] (Anders, ledende rolle for produksjon).

I likhet kan det epistemiske også styrke interessen av å være i forkant av situasjoner eller hendelser. For eksempel kan det anses at Engeström (1994, 2000) ser på interesse for læring som noe som oppstår ved konflikter eller problemer på arbeidet, men det gjør det nødvendigvis ikke. Interessen for kunnskapen i seg selv kan medføre drivet til å søke utover

bedriftens pragmatiske behov. På Bondistranda vises interessen i kunnskapen selv, ved at man er forut for problemene eller konfliktene på arbeidsplassen. Dermed kan de være forberedt på eventuelle problemer, utfordringer eller konflikter som kan oppstå, noe som skaper en trygghet, men også en læringsinteresse. Resultatene fra intervjuene støtter denne tolkningen, blant annet ut ifra det Peter sier:

[...] man har jo en jobb da, sånn at det, man vil jo gjerne være både forberedt og vite hva man, eller hvordan man skal gjøre ting. Og jeg har bestandig vært sånn at skal jeg utføre en jobb som jeg kanskje ikke har vært borti før, eller lenge siden jeg har vært borti, så må jeg si det at jeg ser etter, eller går inn på dataen. Ja, det gjør jeg (Peter, produksjonsarbeider).

Men også på bakgrunn av det Paul sier, som viser til interessen av å være på forkant i forhold til utviklingen av faget og relevante forhold som kan påvirke:

Det kommer stadig noen nye maskiner, materialer og ja, alt mulig liksom sånn sett da [...] jeg vet det er mange som sjekker både det ene og det andre på internett og alt mulig sånn, så det er nok et fint hjelpemiddel, kan være i mange tilfeller. Du får jo svar på det meste, du finner det meste på internett da, for å si det sånn (Paul, produksjonsarbeider).

De ulike lagene, eller samarbeidet mellom ansatte i den vertikale eller horisontale aksene på Bondistranda er som en epistemisk praksis. Her kan de ulike ansatte tolkes som deltagere, hvor deres sammenkobling skaper en tilhørighet og et faglig område. Sosiale praksiser, eller epistemiske praksiser, kan være med på å skape læringsmuligheter blant de ansatte i Peab Bygg. Som beskrevet, handler det om å hele tiden søke etter ny kunnskap, en interesse av å ville vite, og som det tolkes ligger latent på Bondistranda. Det blir viktig å hele tiden vedlikeholde denne interessen, da kunnskapssamfunnet, og slike epistemiske praksiser, fører til at endelig kunnskap ikke kan oppfylles. Og som Knorr Cetina (2001) presiserer – de epistemiske praksisene vil stadig være i endring. Det tolkes at Peab kanskje har glemt at deres ansatte er en del av en fagkultur, og at dette påvirker de ansatte interesse i å følge med på nye produkter. I tillegg til at de kan ha et ønske om å være forut for sin tid i forhold til arbeidet, og arbeidsoppgavene. Derfor kan det bli viktig at Peab som bedrift er med på denne utviklingen, og kommer de ansatte i forkant i forhold til deres nyttebehov og interesser.

Men selvfølgelig det, altså det skjer jo ikke noe hvis ikke vi kommer med innspill (Peter, produksjonsarbeider).

Sosiale praksiser i seg selv kan ikke reduseres til for eksempel de ansattes aktiviteter i lokale settinger som kan observeres – praksis er distribuert over tid og sted, hevder Nespor (1994). Og det er da praksis produserer sosiale interaksjoner, settinger og hendelser. De er basert på banene som skjærer hverandre og som derfor sammenkobler distansert tid og sted og skaper en sosial praksis. Nespor avstår å definere banene ut fra forskjellige nivåer slik som ”personlige læringsbaner” og ”institusjonelle læringsbaner”. Det erstattes heller med ”nettverk som konstruerer tid-sted forhold” (Lahn 2011). Dermed er ikke ansikt-til-ansikt interaksjoner nødvendigvis basert på det lokale plan (Nespor 1994). Ved disse epistemiske praksisene, kan det som Nespor hevder, tolkes at det ikke er slik at man entrer disse som en læreplass. De epistemiske praksisene kan være definerte, innrullet og mobilisert langs spesielle baner, og det er disse banene som styrer arbeiderne rundt ulike steder i et nettverk. I tillegg er det også disse banene som lar de ansatte bringe med seg andre deler fra andre steder inn i nettverkene. Banene til de ulike ansatte kan kreve en støtte og stimulering for å vedlikeholdes, men også for å styrke læringsinteressen deres. Gjøres ikke dette, kan det oppstå ”brudd” på de ansattes kunnskapsbaner. For eksempel forteller Peter dette:

Ja, vi, ikke i firma her har jeg vært på det men jeg har jo vært på det før på andre steder jeg har jobbet. Har vært på trappefabrikk og vindusfabrikk og sett hvordan dem produserer det. Og det var jo interessant da, det var det jo (Peter, produksjonsarbeider).

I overgangen til Peab kan det derfor ha oppstått en ”brudd” i hans kunnskapsbane, fordi hans interesse for faget ikke vektlegges i like stor grad. Dermed kan et forslag være at Peab samarbeider med leverandører og for eksempel inviterer dem til å komme og presentere ”siste nytt” eller gå grundigere gjennom produktene sine. Resultatet kan dermed være at man støtter deres interesse for kunnskapen i seg selv, og videre skape flere læringsmuligheter for de ansatte. Som tidligere nevnt, viser intervjuene at de ansatte syns dette kan være positivt for deres læringsutvikling, og at det kan styrke effektiviteten og produksjonen. At leverandører kommer, kan underbygge og støtte interessen for kunnskap de ansatte har som går ut over arbeidsplassen.

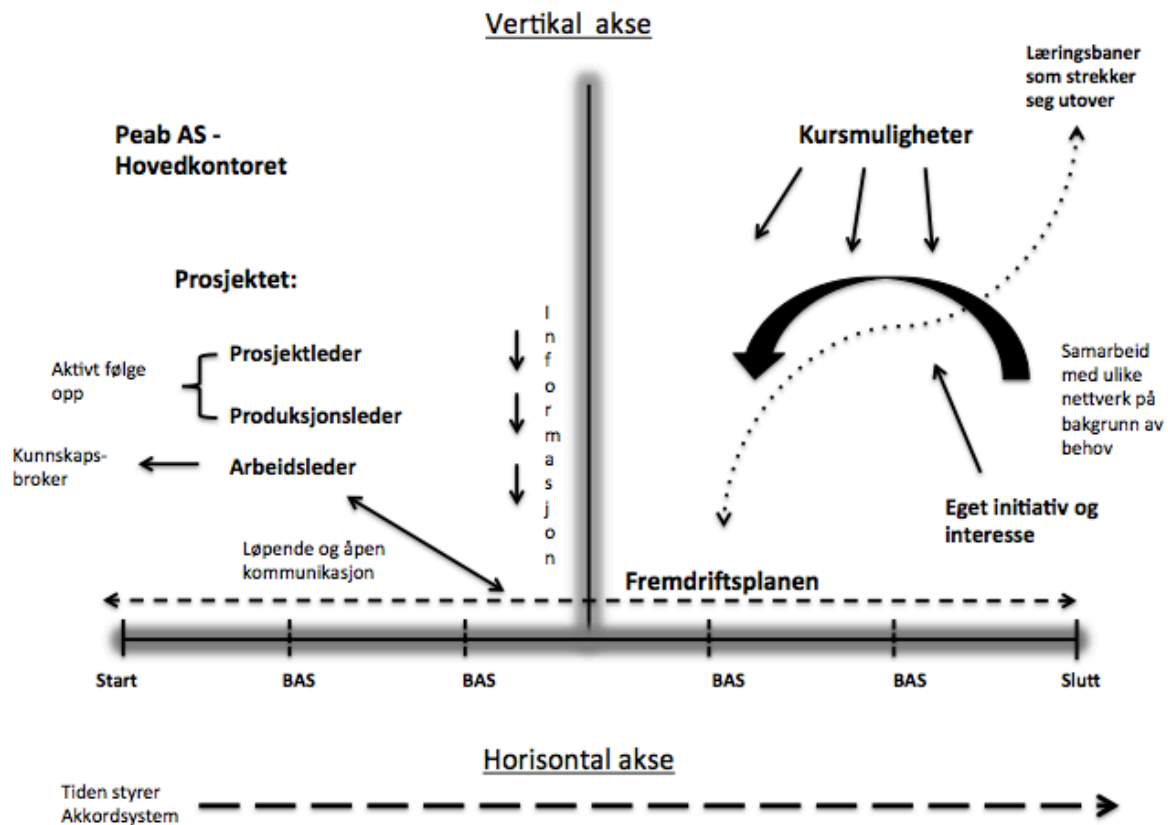
Å få kanskje en fra gipsfabrikken og en kanskje en annen kveld fra vindusleverandøren til å vise og forklare hvordan man skulle sette inn kanskje et vindu helt riktig, og hvordan gipsen skulle være når den var ferdig på veggen og liksom sånn at vi liksom selv om vi kan det, så er det ofte bra å bli påminnet det av og til (Peter, produksjonsarbeider).

Det er jo alltid interessant med noen som forteller deg ting og dem står og, at det er en foredragsholder av en eller annen som har et eller annet og sånn da. Så det er alltid noe å snappe opp [...] (Peter, produksjonsarbeider).

Dette perspektivet viser blant annet at de ulike banene og de epistemiske praksisene som er til stede på Bondistranda, kan være utslagsgivende i forhold til læringsmuligheter som kan oppstå. Så hvordan kan man dra nytte av denne formen for utvikling i forhold til læring i det daglige arbeidet? Det kan antas at den epistemiske orienteringen, her med tanke på den individuelle interessen for kunnskapen i seg selv, er mulig å dra nytte av mer enn bare ved relevante kurs eller varierte arbeidsoppgaver. Det neste underkapittelet vil ”zoom out” for å se relevansen argumentasjonen i de forgående kapitlene kan ha i et mer helhetlig fokus.

6.3 Dobbeltrullene i Peab Bygg

Ved hjelp av WALF (Felstead m.fl. 2009) og ”spill-over” tesen som finnes på Bondistranda, rettes blikket mot måten den epistemiske orienteringen kan påvirke læringsmulighetene. I tillegg ser man at Peab i et mer helhetlig perspektiv ikke henger med på denne utviklingen. Dette vises gjennom deres opplæringsmodell og produksjonslinje, og videre gjennom responsen i intervjuene. Å bruke WALF (Felstead m.fl. 2009) for å analysere læringsmulighetene som finnes i forhold Bondistrandas arbeidsorganisering, har vært tilfredsstillende. Samtidig viste det seg nødvendig å utvide WALF for å kunne vise til tendenser det tolkes at rammeverket ikke dekker. Det antas at Felstead m.fl. har et godt utgangspunkt i hvordan læring fungerer i arbeidslivet, mens Knorr Cetina (1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2007) har et godt utgangspunkt i forhold til hvordan mennesker tilegner seg kunnskap i et bredere nettverk enn bare på arbeidsplassen. Når man ser på Bondistranda sett i WALFs øyne, kan man stille seg spørrende til hvor kunnskapsmulighetene egentlig er plassert? På den måten kommer det til syne at Felstead m.fl. presenterer en tankegang som Knorr Cetina ikke har lagt vekt på, mens Knorr Cetina viser til en tilnærmingstype Felstead m.fl. ikke dekker. Denne tolkningen underbygger påstanden om at den epistemiske akselen mangler i en rammemodell som WALF. Derfor anses det som nyttig å vise til hvordan WALF kan utvides til et bredere felt enn tidligere. Dette vil herunder presenteres i en modell i forhold til funnene fra datamaterialet hentet fra Bondistranda:



Modell 2: "Den utvidete WALF" (Egenprodusert, 2013).

Poenget med modellen er å vise til en tolkning av hvordan den epistemiske orienteringen ligger som en skyggefaktor latent på Bondistranda, og påvirker deres arbeidsorganisering i både den horisontale og vertikale akse. I tillegg viser den til læringsmulighetene som kan oppstå hvis man fokusere på å dra nytte av og følge opp den individuelle interessen for kunnskapsutvikling, som vises å være tilstede blant de ansatte. Den epistemiske orienteringen fører til en arbeidsorganisering der alle ansatte får en dobbeltrolle, og et nytt fokus på læringspotensialene i deres bedrift. Slike dobbeltroller kan være hensiktsmessige med tanke på å "snappe opp" hva de ansatte har behov for. Hvilke læringsinteresser blir viktig å underbygge og støtte slik at deres kunnskapsbaner utvikles og vedlikeholdes? I neste underkapittel vil det presenteres et eksempel på hvordan dette kan gjennomføres i en arbeidsorganisering slik det er hos Peab Bygg.

6.3.1 Kunnskapsmegler

En idé i forhold til hvordan Peab Bygg kan dra nytte av potensialet som ligger i arbeidsorganiseringen deres i forhold til den epistemiske orienteringen, er å utnevne noen

nøkkelpersoner til såkalte ”knowledge brokers” (Egen oversettelse: kunnskapsmegler). En kunnskapsmegler defineres som: ”People or organizations that move knowledge around and create connections between researchers and their various audience” (Meyer 2010:118). Videre hevdes det at dette kan være en nødvendig løsning i forbindelse med utviklingen av kunnskapssamfunnet, da de har muligheten til å forflytte kunnskapen rundt og skape et forhold mellom ulike aktører.

For eksempel kan Peab Bygg ta i bruk det potensialet som anses å ligge hos de ansatte med en ledende rolle for produksjon. Dette fordi de kan anses som potensielle skjæringspunkter mellom den vertikale og horisontale aksen ved Peab Bygg. I helhet kan rollen påvirke de andre ansatte som er tilstede i produksjonslinjen, men også de som er over dem i strukturen (Felstead m.fl. 2009). Ved å aktivt være tilstede blant produksjonsarbeidere og i tillegg ha en helhetlig styring på selve produksjonslinjen, kan de kartlegge og ha oversikt over hva som finnes, og hva som trengs av kunnskap. I tillegg kan de skape kunnskap, og videre dele og bruke den aktuelle kunnskapen som finnes for å enda enklere muliggjøre og effektivisere læring i løpet av deres arbeidshverdag. Og siden en kunnskapsmegler passer ypperlig i partikulære praksiser, og bør arbeide utover de ulike grensene, slik Meyer (2010) hevder videre, styrker dette valg av ansatt med en ledende rolle for produksjonen. I tillegg handler det også om å transformere kunnskap, som kan bli viktig i forbindelse med å styrke læringsmulighetene og effektiviteten innad i de ulike arbeidslagene. Det blir dermed avgjørende å treffe de ansattes behov og forventninger, og ved et godt kjennskap til de ansatte kan dette være mulig.

6.4 Oppsummering

Kapittelet er delt opp i tre underkapitler for å vise til en analytisk diskusjon om hvordan Peab Bygg kan dra nytte av og følge opp kartlagte faktorer ved deres arbeidsorganisering, for så å styrke læringsmulighetene til de ansatte. Først og fremst er det lagt vekt på det ekspansive læringsmiljøet i underkapittel en. Å styrke den gode kommunikasjonen Bondistranda vektlegger i dag, kan virke positivt inn på tillit og skjønn. Videre ble Lahn og Jensen (2008) trukket inn for å belyse at et fokus på en faglig diskusjon kan bli viktig, da fag i arbeidshverdagen anses å spille en rolle for utvikling og læringsmuligheter i en bedrift. I tillegg vil banene til de ansatte øke muligheten til deltagelse i ulike praksisfellesskaper, både i

og utenfor arbeidsplassen. Banene viser til hvordan de ansatte kan strekke seg utover det som skjer ”her og nå”, og beveger seg mot kunnskapen de har interesse for.

Underkapittel to har hovedsakelig lagt vekt på å vise til hvordan en epistemisk kultur i en bedrift kan påvirke hvordan ansatte lærer, og videre hvordan dette kan følges opp for å øke potensielle læringsmuligheter. Læring på arbeidsplassen handler om noe mer enn de situasjonen og arbeidsoppgavene som er tilstede, men man bør også se dette i forhold til den anlagte disposisjonen man har for å lære, som Hodkinson og Hodkinson (2004) fremhever. For å vise til hvorfor dette er relevant ved Peab Bygg, ble eksempler fra tendensene kartlagt i datamaterialet flettet inn. Det har blitt vist til hvordan det epistemiske kan dras nytte av i et større spekter enn en god og relevant kursmodell. Her trekkes det inn tanker om ansattes interesse for kunnskapen i seg selv. I tillegg påpekes interessen av å være forut for problemer og utfordringer som kan oppstå på arbeidsplassen. For å styrke og støtte kunnskapsbanene til de ansatte, er forslaget et samarbeid med andre leverandører. Tilslutt er det blitt presentert en modell i underkapittel tre, for å vise til hvordan den epistemiske orienteringen kan flettes inn i WALF (Felstead m.fl. 2009). Dette er blitt gjort fordi Felstead m.fl. mangler en epistemisk orientering, men også fordi Knorr Cetinas tankegang bør sammensettes i et organisasjonsperspektiv. Innenfor dette presenteres en mulig løsning for å følge opp det epistemiske i Peab Bygg – å endre på arbeidsorganiseringen. Et resultat av dette blir dermed den potensielle dobbeltrollen nøkkelpersoner kan utvikle som kunnskapsmeglere. Med dette ønskes det å tillegge feltet om arbeidsplasslæring en ny dimensjon: Nemlig en epistemisk tilnærming til arbeidernes kunnskapsorientering.

7 Avslutning

Som beskrevet, er det et skifte i synet på læring innen arbeidslivet. Både med tanke på hvilken posisjon organisasjonen kan ha for sine ansattes livslange læring, men også med tanke på samfunnets utvikling mot et informasjons- og kunnskapssamfunn. Hovedinteressen har vært å studere hvordan organisering av arbeidet har betydning for arbeidsplasslæring. For å belyse hvordan arbeidsorganiseringen virker inn på ansattes læringsprosesser, har rammeverket WALF (Felstead m.fl. 2009) hovedsakelig lagt grunnlaget for å studere Bondistranda, og hvordan deres organisering spiller inn på læringsmulighetene. Men fordi analysen indikerer at det ligger en epistemisk orientering blant de ansatte, er rammeverket utvidet og det er blitt sett på hvordan dette virker inn på læringsmulighetene. Derfor har tilleggsmomentet ”Den utvidete WALF” blitt brukt aktivt i analysearbeidet og diskusjonene, for å fange opp mer av de utviklingsmulighetene som ligger i kunnskapssamfunnet. Tilleggsmomentet består av teori hentet fra Knorr Cetina (1997, 1999, 2000, 2001, 2002, 2007), med et fokus på ”spill-over” effekten i samfunnet.

I dette kapittelet vil det foretas en oppsummering av resultatene fra analysen, samt hvordan resultatene henger sammen med det teoretiske rammeverket. Til slutt vil kapittelet avsluttes med refleksjoner rundt arbeidet med dette studiet.

7.1 Oppsummering av funn

For å analysere problemstillingen¹⁰, har det først og fremst vært nyttig å presentere WALF (Felstead m.fl. 2009). WALF har vært relevant for å forstå arbeidsorganiseringens innvirkning på ansattes læringsprosesser. Ved å aktivt ta i bruk de tre overordnede begrepene, har det vært mulig å kartlegge og belyse hvordan arbeidsorganiseringen på Bondistranda fremmer eller begrenser læringsmulighetene til de ansatte i deres daglige arbeid. Samlet sett styres arbeidshverdagen deres av tid, en fremdriftsplan, og et akkordsystem. Det handler om å være effektiv, og ha et sterkt fokus på måloppnåelse, for driften på Bondistranda skal være kontinuerlig i drift. For å få til dette, har de en god, åpen, og løpende kommunikasjon, samt fokus på gode sammensatte arbeidslag. Videre belyser analysen at grad av skjønn er påvirket av arbeidets oppfattelse, målsettinger, arbeidsgjennomføring og evaluering av dette, samt

¹⁰ Problemstillingen lyder: Hvordan fremmer eller begrenser arbeidsorganiseringen i Peab læringsmulighetene til de ansatte i deres daglige arbeid?

hvorvidt de ansatte tar ansvar for å overvåke deres arbeidsutfall. I tillegg vises det at grad av tillit og skjønn henger sammen og virker inn på hverandre. Her belyses det at muligheter for deltagelse i multidimensjonale tilnærminger i forhold til kompetansearbeid, og det å følge kunnskapsbaserte kurs, er svært begrenset. Dette kommer blant annet av de ensformige arbeidsoppgavene akkordsystemet fremmer. Samtidig ser man at de ansatte på Bondistranda har god forståelse av arbeidsorganiseringens hensikter, og at disse hensiktene nødvendigvis ikke påvirker arbeidsutførelsen.

Den analytiske diskusjonen viser at det finnes muligheter for å dra nytte av og styrke læringsprosessene til de ansatte hos Peab Bygg. Dette kan gjøres ved å opprettholde den gode kommunikasjonen, tilrettelegge for faglige diskusjoner på byggeplassen og gi tilgang til ulike praksisfellesskaper. Analysen indikerer også at hvis man fullt ut skal få en forståelse av hvordan læringspotensialet i Peab Bygg kan dras nytte av, kan det være verdt å ta i betraktning utviklingen av kunnskapssamfunnet og ”spill-over” tendensen. Derfor har WALF (Felstead m.fl. 2009) blitt utvidet til å handle om noe mer enn bare arbeidsplassen, og faktorer tilknyttet til den. Dagens kunnskapssamfunn skaper en arbeidskultur der nyttebehovet for læring og utvikling kommer fra de ansatte selv, og ikke nødvendigvis er planlagt eller lagt til rette for fra ledelsens side. I den påfølgende diskusjon om hvordan arbeidsorganisering og læring henger sammen på Bondistranda, rettes blikket mot en sterk individuell interesse i å utvikle seg selv, og kontinuerlig ønske å lære noe mer utover arbeidet. Å dra nytte av ansattes lyst i å utforske, stille seg spørrende til, og søke etter alternative løsninger, og interessen i kunnskapen selv, kan positivt virke inn på Peabs utvikling. Samtidig vil det nok kreves at Peab selv er proaktive. En kursmodell eller en arbeidsorganisering som ikke er relevant, eller står i samsvar med ansattes interesse og lyst, kan virke inn på de mange potensielle læringsmulighetene. Forslaget er derfor å endre på arbeidsorganiseringen hos Peab Bygg, da måten arbeidet organiseres på i produksjonsprosessen er viktig fordi de ansatte lærer i arbeidet. Ved å for eksempel øke bevisstheten rundt ansattes dobbeltrolle, kan produksjonsleddene bli mer aktive som kunnskapsagenter. Ansatte med en ledende rolle vil fungere som kunnskapsmeglere, hvor oppgaven blir å være støttespillere for kunnskapsdeling og ideutvikling blant de ansatte.

7.1 Avsluttende refleksjoner

Resultatene i denne masteroppgaven indikerer viktige tendenser det kan være verdt å ta med seg videre ved studier av arbeidsplasslæring. Det er blant annet påvist en sterk interesse for kunnskapen i seg selv blant de ansatte på Bondistranda, og at det er et behov for nye kunnskapsstrategier som fanger inn de ansattes kunnskapsorienteringer. I tillegg viser analysen at det finnes potensialer i arbeidsorganiseringen som bør dras nytte av for å styrke læringsmulighetene. Det har åpnet opp for et helt nytt og spennende felt i forhold til hvordan mennesker lærer på arbeidsplassen i dagens kunnskapssamfunn. Det handler om at kunnskapen selv har et driv, og at det er kunnskapsmaskineriet som skaper en lyst og læringsinteresse hos individet. Dette er kunnskaps- og læringsdynamikker som omfavner mer enn det å løse problemer, og den samlæring dette gir. Disse faktorene bør problematiseres og analyseres i en mye større grad enn det som er gjort i denne masteroppgaven. Samtidig bør det legges et større og dypere fokus på hvordan ”spill-over” effekten i dagens samfunn, og dobbeltrollene ansatte kan få, mer langsiktig virker inn på arbeidsorganiseringen og organisasjoner i sin helhet.

Til slutt anses det nyttig å fremheve at det å studere arbeidsplasslæring er komplisert, omfattende og utfordrende. Særlig fordi læringsprosessene kan endres hele tiden med tanke på hvordan arbeidet organiseres, og i tråd med samfunnets utvikling. Faktorer i forhold til hvordan mennesker tilegner seg ny kunnskap og lærer, kan ikke enkelt fanges inn i én teori eller én modell. Samtidig som arbeidsplasslæring kan være vanskelig å forholde seg til, anses kunnskap og læring som viktige faktorer å ha i sentrum for enhver bedrift. At ansatte lærer, kan gi mange positive utslag for en organisasjon, og kan være med på å styrke bedriftens posisjon i markedet. Det viktigste i forhold til de ansattes læringsmuligheter, tolkes å være at bedrifter er med på samfunnsutviklingen, og ser hva som kreves av kunnskap og kompetanse i et større kunnskapsnettverk, slik at man ikke faller bakpå. I tillegg bør man kjenne sine ansatte, slik at man kan tilby dem opplæring og kunnskapsutvikling i tråd med deres interesser og behov. Ved å ha sett nærmere på resultatene av dennes masteroppgavens analyse og diskusjoner, blir spørsmålet om det vil kreves en ny organisasjonstenkning? For eksempel har prinsippene med kunnskapsmeglere tilhørt mer innovative bedrifter, og ved å implementere denne tankegangen i en håndverkerbedrift, endres organisasjonstenkningen. En utvidelse av WALF (Felstead m.fl. 2009) med tanke på å flette inn ”spill-over” effekten, og en grundig forskning på området, kan bane vei for å utarbeide ”lysten på kunnskap” som et

større konsept i et organisasjonsperspektiv. På den måten kan det utarbeides modeller som sammenkobler bedrift og kultur, og som gir nye muligheter for organisasjonstenkning.

Litteratur liste

- Bryman, Alan (2012): *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press
- Czarniawska, Barbara (2007): *Shadowing: And other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Engeström, Yrjö (1987): *Learning by expanding: ten years after*. I: Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit
- Engeström, Yrjö (1994): *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labour Organization
- Engeström, Yrjö (2000): *Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work*. I: Ergonomics, 43:7, 960-974
- Engeström, Yrjö (2004): *The new generation of expertise. Seven theses*. I Rainbird, Helen, Alison Fuller & Anne Munro (red.): *Work Place Learning in Context*. London and New York: Routledge
- Evans, Karen m.fl. (2006): *Improving workplace learning*. London and New York: Routledge
- Felstead, Alan m.fl. (2009): *Improving working as learning*. London and New York: Routledge
- Filstad, Cathrine (2010): *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Fox, Alan (1974): *Beyond Contract: Work, Power and Trust relations*. London: Faber and Faber Limited
- Fuller, Alison og Lorna Unwin (2003): *Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation*. London: Journal

Hodkinson, Phil og Heather Hodkinson (2004): *The significance of individuals' dispositions in workplace learning: a case study of two teachers*. Journal of Education and Work

Jensen, Karen og Leif Lahn (2006): Introduction. I: *Knowledge, Work & Society* (4)

Jensen, Karen, Leif Lahn og Monika Nerland (2012): *Professional Learning in the Knowledge Society*.

King, Nigel og Christine Horrocks (2010): *Interviews in Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc.

Knorr Cetina, Karin (1997): Sociality with Objects Social Relations in Postsocial Knowledge Societies. I: *Theory, Culture and Society*. Vol. 14 (4) London

Knorr Cetina, Karin (1999): *Epistemic Cultures*. London: Harvard University Press

Knorr Cetina, Karin og Urs Bruegger (2000): *The Market as an Object of Attachment: Exploring Postsocial Relations in Financial Markets*. Canadian Journal of Sociology 25, 2 S. 141-168.

Knorr Cetina, Karin (2001): *Objectual Practice*. I Schatzki, Theodore R., Karin Knorr Cetina og Eike Von Savigny (red.): *The Practice Turn In Contemporary Theory*. London og New York: Routledge

Knorr Cetina, Karin (2002): *Transitions in post-social knowledge societies*. I Ben Rafael, Eliezer and Yitzhak Sternberg (red.): *Identity, culture, and globalization*. Leiden: Brill Academic.

Knorr Cetina, Karin (2007): *Culture in Global Knowledge Societies: Knowledge Cultures and Epistemic Cultures*. Interdisciplinary Science Reviews, 32 (4)

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Lahn, Leif og Karen Jensen (2008): *Profesjon og læring*. I: Molander, Anders og Lars Inge Terum (red.): Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lahn, Leif Christian (2011): Professional learning as epistemic trajectories. I Ludvigsen, Sten m.fl. (red.): *Learning Across Sites: New tools, infrastructures and practices*. New York: Routledge
- Lave, Jean og Etienne Wenger (1991): *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Ludvigsen, Sten m.fl. (2011): *Learning Across Sites: New tools, infrastructures and practices*. New York: Routledge
- Meyer, Morgan (2010): *The Rise of the Knowledge Broker*. I: Science Communication vol 32., n.1. France: Mines ParisTech
- Nerland, Monika og Karen Jensen (2010): Objectual Practice and Learning in Professional Work. I S. Billett (red.): *Learning Through Practice, Professional and Practice-based Learning*
- Nerland, Monika og Karen Jensen (2012): *Epistemic practices and object relations in professional work*. Journal of Education and Work
- Nerland, Monika og Karen Jensen (2013a): Changing Cultures of Knowledge and Professional Learning. I: *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Oslo: Under utgivelse
- Nerland, Monika og Karen Jensen (2013b): Learning through epistemic practices and object relations: examples from nursing and computer engineering. I Fenwick, Tara og Monika Nerland (red.): *Reconceptualising Professional Learning: Changing Knowledges, Practices and Responsibilities*. Oslo: Under utgivelse
- Nespor, Jan (1994): *Knowledge in Motion. Space, Time and Curriculum in Undergrate Physics and Management*. New York: RoutledgeFalmer

Nicolini, Davide (2009): *Articulating Practice through the Interview of the Double*. I: Management Learning. SAGE Publications, Inc.

Papir fra opplæringsansvarlig ved Peab (2012)

Sfard, Anna (1998): *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*. American Educational Research Association

Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press

Yin, Robert K. (2009): *Case study research – Design and Methods*. SAGE Publications, Inc.

Østbye, Helge et. al. (2007): *Metodebok for mediefag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Litteratur fra internett:

Peab, Bygg (2012): <http://www.peab.no/Om-Peab/Organisasjon/Peab-Bygg/> (Siste lesedato: 27.11.2012)

Peab, Bondistranda (2013): <http://www.peab.no/Prosjekter/Boliger/Bondistranda/> (Siste lesedato: 21.01.13)

Peab, Historie (2012): <http://www.peab.no/Om-Peab/Historie/> (Siste lesedato: 27.11.2012)

Peab, Om Peab (2012): <http://www.peab.no/Om-Peab/> (Siste lesedato: 27.11.2012)

Peab, Utviklingsmuligheter (2013): <http://www.peab.no/Jobbe-i-Peab/Nordensbestearbeids plass/Utviklingsmuligheter/> (Siste lesedato: 13.03.2013)

Peab, Verdier (2012): <http://www.peab.no/Om-Peab/Grunnverdier/> (Siste lesedato: 27.11.2012)

Peab, Visjon (2012): <http://www.peab.no/Om-Peab/Visjon-forretningside-og-mal/> (Siste lesedato: 27.11.2012)

Regjeringen, Livslang læring (2013): <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/livslang-laring.html?id=592615> (Siste lesedato 27.05.2013)

SNL, Begreper om arbeidsliv (2013): <http://snl.no/matriseorganisasjon> (Siste lesedato: 04.02.2013)

SNL, Epistemiske paradoks (2013): http://snl.no/epistemiske_paradoks (Siste lesedato 30.04.2013)

Wikipedia, Peab (2013): <http://no.wikipedia.org/wiki/Peab> (Siste lesedato: 20.03.2013)

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 3: Observasjonsreferat

Vedlegg 4: Intervjuguide til Peab ansatt: produksjonsarbeider

Vedlegg 5: Intervjuguide til Peab ansatt: ledende rolle for produksjon



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Karen Jensen
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 07.01.2013

Vår ref:32560 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32560	Arbeidsplasslæring
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Karen Jensen
Student	Malene Camilla Wergeland Fjeller

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Malene Camilla Wergeland Fjeller, Theresesgate 16 H, 0452 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Forespørsel om intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er arbeidsplasslæring, og jeg ønsker å undersøke hvordan mennesker lærer gjennom arbeid, samt betydningen av deres individuelle læringsbane og læringsprogresjon. Jeg er interessert i å finne ut hva som fremmer eller begrenser læringsmulighetene i Peab Bygg gjennom dets organisering av arbeid. I tillegg er jeg interessert i å finne ut i hvor stor grad praksis og fagrelatert læring forekommer.

For å finne ut dette ønsker jeg å observere en arbeidshverdag hos Peab Bygg. Videre ønsker jeg å intervju seks ansatte med ulik stillingsbeskrivelse, samt ansettelsestid. Spørsmålene vil hovedsakelig dreie seg om arbeidsorganiseringen, men også om oppfattet læringsmuligheter i Peab Bygg. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 31.05.2013.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe med på 92 24 59 80, eller sende en e-post til mcfjelle@student.uv.uio.no. Du kan også kontakte min veileder Karen Jensen ved Pedagogisk forskningsinstitutt på telefonnummer 22 85 53 57.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Malene C. W. Fjeller
Theresesgate 16 H
0452 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur og dato:

Telefonnummer:

Observasjon "Bondistranda" 30.01.2013

Selve observasjonsrunden:

- 08:30 – Kom til anleggskontoret og møtte ulike ledere for produksjonen. Fikk være med på et lite orienteringsmøte.
- 09:00 – Vernemøte (analyse av jobbsikkerhet) – Ansvarlig: Arbeidsleder med HMS-ansvar. Tilstede: arbeidsledere, BAS og under entreprenører.
- 09:15 – Vernerunde (sjekke jobbsikkerhet) – sjekket ulike tilfeller, tok bilder for å dokumentere. Etter en slik vernerunde skriver alle referat og det gis en tidsfrist på når tilfellene skal være fikset.
- 09:40 – Ekstra runde med en leder for produksjonen – Fikk se på leilighetsblokkene som nesten er ferdig. Fremdriftsplanen sier at disse byggene skal være ferdige april 2013. Jeg spurte om de klarer dette, og det trodde han absolutt. Han sa selv at han ikke har vært med på et byggprosjekt noen gang hvor de er 100% etter tidslinjen, og at alle aktørene er der de skal være. Hevdet at det har blitt gjort et formidabelt arbeid i henhold til framdriftsplanen og fordeling av arbeidsoppgaver slik at de rekker tidsfristen.

Arbeidsorganiseringen:

Ca. 70 ansatte på prosjektet

- Prosjektleder
- Produksjonsledere
- Arbeidsledere
- BAS
- Underentreprenører – sitter på egne kontorer
- Produksjonsarbeidere – ansatte i ulike lag

Hvordan ser en dag ut:

- 07:00 – Arbeidsdagen starter
- 08:00 – Driftsmøte/Briefingsmøte – Hovedsakelig BAS, men det er åpent for alle – skal ikke vare lenge, ca. 20 minutter
- 09:00 – Fremdriftsmøte (torsdager) – som regel flere enn på driftsmøte – mer grunnleggende
- 11:00 – Lunsj – Anleggskontoret for seg, produksjonsarbeidere ute i forskjellige brakker (stort prosjekt)
- 15:30 (13:30 fredager) – Arbeidsdag slutt

Arbeidskultur:

- Fremdriftsplanen styrer arbeidshverdagen
- På anleggskontoret henger: etiske prinsipper, HMS-regler og egen HMS-tavle, strategi 2013-2015, 4 ukers plan og fremdriftsplanen
- Informasjon fra anleggskontoret og ut til byggeplassen
- De ulike lagene holder sammen og roterer rundt etter der de trengs
- Man arbeider ganske spredt og spesifisert, likevel skal man jobbe sammen, stille opp og hjelpe hverandre – viktig å overholde tidsfrister
- Respekt for hverandres tid

Hva jeg kan bruke:

- Vanskelig å få helt tak på arbeidet og kommunikasjon ute i drift

- Opplever det er mye rutinearbeid siden tidsrammen styrer såpass – fører dette til at man ikke kan ta selvstendige valg av arbeidsoppgaver fordi det skaper en for stor risiko i forhold til tiden?
 - Hvordan kan dette påvirke den individuelle læringsutvikling?
- Opplever at det er en god kultur for å spørre om hjelp og råd – mange kommer inn og ut av anleggskontoret, man er aldri ”i fred” – likevel står prinsippet om respekt for hverandres tid (særlig ute i drift) sterkt
- Spiser lunsj på forskjellige steder
 - Bruk av datamaskiner/håndbøker?
 - Diskuteres det fag?
- Har tiden alltid styrt et prosjekt – fortid kontra nåtid?
 - Samfunnspress?
 - Økonomi press?
 - Organisasjonspress?
- I bygg-bransjen er fremtiden uklar, og man har ikke alltid et nytt prosjekt å gå videre til – påvirker dette tankegangen hos de ansatte i forhold til utvikling og læring?
 - Hindrer det motivasjonen?
- Er man på formelle kurs underveis i et prosjekt, eller tilrettelegges de i mellomfasene?
 - Hvis de er underveis, hvordan deles kunnskapen etterpå? Deles den i det hele tatt?
- Hvor går terskelen til å ta seg TID til å diskutere fag?
- Hvem/hvordan vurderes arbeidsoppgavene?

Intervjuguide Produksjonsarbeider

Innledning:

Denne masteroppgaven har fokus på arbeidsplasslæring, og ønsker å undersøke hvordan mennesker lærer gjennom arbeid, samt betydningen av deres individuelle læringsbane og fagfokus. Jeg er interessert i å finne ut hva som fremmer eller begrenser læringsmulighetene i Peab Bygg gjennom dets organisering av arbeid. I tillegg er jeg interessert i å finne ut i hvor stor grad praksis og fagrelatert læring forekommer. Spørsmålene ved dette intervjuet vil være knyttet til arbeidsorganiseringen, og om oppfattet individuelle og kollektive læringsmuligheter i Peab Bygg.

Bakgrunns spørsmål:

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
 - a. Hvordan ble du ansatt i Peab?
 - b. Hvor lenge har du vært ansatt, og hva har du gjort tidligere?
 - c. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. Hva er dine hovedoppgaver ved dette prosjektet?
 - a. Hvilke oppgaver synes du er mest spennende å jobbe med? Hvorfor?

Arbeidsorganiseringen:

1. Hvem samarbeider du mest med?
 - a. Hva samarbeider dere om, og hvordan? (Eksempel/Kan du beskrive dette nærmere?)
2. Hvem tildeler/bestemmer arbeidsoppgavene dine?
 - a. Hvordan kontrolleres gjennomføringen av arbeidsoppgavene? (I forhold til at man faktisk gjør det man skal gjøre)
 - b. Hvordan bestemmes arbeidsoppgavene i løpet av prosjektet?
 - c. Er du inkludert i denne prosessen – hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan blir du inkludert? (Eksempel/Kan du beskrive dette nærmere?)
 - d. Hvem evaluerer utførelsen og utfallet av arbeidsoppgavene? (Eksempel på vurdering?)
3. Hvordan blir du inkludert i prosjektets mål? (Før prosjektet eller underveis? Møte, i dialog med andre, mailer?)
 - a. Hvordan passes det på at prosjektets mål gjennomføres?
4. Hvordan får du informasjon om prosjektets gang? (Av hvem, når, hvor?)
 - a. Hvordan deles denne informasjonen videre? (Eksempel/Kan du beskrive dette nærmere?)
5. Hvordan blir prosjektet evaluert? (Eksempel/Kan du beskrive dette nærmere?)

- a. Er du en del av dette – hvorfor/hvorfor ikke?

Læring i praksis og fagfokus:

1. Hva legger du i begrepet læring?
 - a. Hvordan tror du de andre kollegaene dine definerer begrepet?
2. Er du bevisst din egen læringsprosess og læringsstil? (Her må det nok forklares. Eks: Leser du bruksanvisningen før du gjør noe?) eller 2. Beskriv hvordan du lærer best? Hvorfor lærer du best på denne måten? (Eksempel?)
3. Hvordan har overgangen fra din tidligere jobb/utdannelse påvirket læringsprogresjonen din?
 - a. Hva har vært utfordrende i forhold til læring og utvikling?
4. Når oppfatter du at det skjer mest læring?
 - a. Hvorfor skjer det mest her?
 - b. Hvordan påvirker du det du lærer?
 - c. Er det noen egenskaper du spesielt ønsker å videreutvikle – hva vil du bli bedre på? (Hvis nei, hvorfor ikke?)
 - d. Hva gjør du for å utvikle slike egenskaper/ferdigheter?
 - e. Hvem har ansvaret for din læringsprogresjon?
 - f. Hvem vurderer din læringsprogresjon? Hvordan blir du vurdert?
5. Hvordan tilrettelegges det for læring hos dere?
 - a. Når er det rom for å dele kunnskap med de andre ansatte?
 - b. Hvordan deles kunnskap med de andre ansatte? (Eksempler: Samtaler, diskusjoner, selvstendig arbeid, samarbeid, møter)
6. Hva gjør du for å skape faglig inkludering på arbeidsplassen?
 - a. Hvor går terskelen for å stille fagrelaterte spørsmål?
 - b. Hva syns du er lett å prate om, og hva ønsker du å snakke mer om?
 - c. Hva hindrer deg i å ta opp temaer?
7. Jeg har sett at det ikke ligger så mange faglige tidsskrifter eller bøker rundt om på arbeidsplassen. Så derfor lurte jeg på hva du leser av faglige ting i forbindelse med jobben din?
 - a. Leser du noe faglig utenom jobben?
 - b. Når du leser dette får du lyst til å lese mer?
 - c. Bruker du det i jobben? Hvordan?
 - d. Snakkes du noe om dette til dine kollegaer? Hva?
 - e. Henter du inspirasjon fra noen andre kilder?
8. Når det gjelder utviklingen av faget mer generelt, hvordan setter du deg inn i den?

- a. Hvordan foretrekker du en slik oppdatering? (Gjennom muligheter for praksis deltakelse i nye arbeidsoppgaver, gjennom kurs, følge tidsskrifter, faglitteratur eller andre former for distribuerte kilder)
 - b. Egen initiert oppdatering eller organisert av andre: hva foretrekker du?
9. Hvor ofte lærer du nye ting gjennom arbeidsdagen? Hvis du for eksempel skal lære om en ny teknologi eller en ny metode å gjøre noe på, hvordan lærer du dette?
- a. Hva kan gjøres annerledes? (Eksempel/Kan du beskrive nærmere?)
10. Når opplever du at du mangler kompetanse til å gjennomføre noen arbeidsoppgaver?
- a. Hva gjør du da? (Eksempel/Kan du beskrive nærmere?)
 - b. Hvordan tilegner du deg ny kompetanse? (Eksempel: bruk av artefakter som datamaskin eller brukerhåndbok, bruk av kollegaers kunnskap, bruk av formelle kurs)
11. Initiativ til å søke kunnskap kan komme fra flere kilder, du kan selv ta initiativ eller arbeidsgiver kan etterspørre det: i hvilken grad vil du beskrive deg selv som aktiv på denne fronten?
- a. Hva får deg eventuelt til å søke ny kunnskap?
 - b. Når tar du selv initiativ?
 - c. Er det noen yrkesspesifikke utfordringer ved arbeidet du stadig ønsker å vite om?
12. Beskriv et utfordrende case du har opplevd:
- a. Hvordan løste du dette? (Eksempler på hjelpemidler: oppslagsverk, fagbøker, tips fra andre, datamaskin m.m.)?
 - b. Hva gjør du når du ikke vet hva du skal gjøre?
 - c. Hvem kontakter du? Hvor og når?
 - d. Hvorfor gjorde du det slik?
 - e. Er det noe annet du kunne gjort?
13. Ved et utfordrende case som dette (ref. tidligere spørsmål), får du brukt kunnskapen din fra utdannelsen?
- a. Hvis ikke, hvorfor?
 - b. Trenger du andre kunnskaper?
 - c. Hva har du gjort for å skaffe disse?
 - d. Hva ville du hatt mer eller mindre av under utdannelsen som du føler du kunne hatt nytte av nå?
14. Hvordan får dere mulighet til å eksperimentere med egne alternative løsningsforslag?
- a. Kan dere bruke egne metoder for å løse utfordringer eller problemer?
15. Hvordan kunne du ønske du/dere tilegnet dere ny kunnskap, kompetanse og læring?
- a. Syns du det kunne vært nyttig å:

- i. Mester – svenn ordning?
 - ii. Ha fadderordning?
 - iii. Besøke andre bedrifter?
 - iv. Jobb rotasjon?
 - v. Få besøk av mer kompetente yrkesarbeider?
- b. Hvor syns du ansvaret ligger for faglig oppdatering? (Eksempler: Deg, arbeidsgiver, yrkesgruppen som helhet)

16. Det blir ofte sagt at fremtiden i bygg-bransjen er uklar, og man har ikke alltid et nytt prosjekt å gå videre til – påvirker dette tankegangen din i forhold til utvikling og læring? (Hindrer motivasjon til å tilegne seg ny kunnskap?)

- a. Hvorfor/hvorfor ikke? (Eksempel?/Kan du beskrive nærmere?)

17. I forhold til faget, tror du kunnskapen vil endre seg om cirka fem år? Og hvilke konsekvenser vil det ha for deg som yrkesutøver?

18. Er du stolt av å være _____?

- a. Hva er det som gjør deg stolt?
- b. Opplever du at yrket har en økende eller svekkende status de siste år?
- c. Hva kan dette skyldes og hva kan gjøres?

Avslutning:

- 1. Er det noe mer du ønsker å fortelle før vi avslutter?

Intervjuguide Ansatt med ledende rolle for produksjon

Innledning:

Denne masteroppgaven har fokus på arbeidsplasslæring, og ønsker å undersøke hvordan mennesker lærer gjennom arbeid, samt betydningen av deres individuelle læringsbane og fagfokus. Jeg er interessert i å finne ut hva som fremmer eller begrenser læringsmulighetene i Peab Bygg gjennom dets organisering av arbeid. I tillegg er jeg interessert i å finne ut i hvor stor grad praksis og fagrelatert læring forekommer. Spørsmålene ved dette intervjuet vil være knyttet til arbeidsorganiseringen, og om oppfattet individuelle og kollektive læringsmuligheter i Peab Bygg.

Bakgrunns spørsmål:

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
 - a. Hvordan ble du ansatt i Peab?
 - b. Hvor lenge har du vært ansatt, og hva har du gjort tidligere?
 - c. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. Hva er dine hovedoppgaver ved dette prosjektet?
 - a. Hvilke oppgaver syns du er mest spennende å jobbe med? Hvorfor?
 - b. Hvem har du ansvar for?

Arbeidsorganiseringen:

1. Med tanke på arbeidsoppgavene til produksjonsarbeiderne ble jeg fortalt at disse tildeles av BAS. Hvordan er du inkludert i denne prosessen? Hvorfor/hvorfor ikke? (Eksempel/Kan du beskrive dette nærmere?)
 - a. Hvordan delegerer du arbeidsoppgavene videre? (Eksempel?)
 - b. Hvordan kontrolleres gjennomføringen av arbeidsoppgavene ved de du har ansvar for? (I forhold til at man faktisk gjør det man skal gjøre)
 - c. Hvem evaluerer utførelsen og utfallet av arbeidsoppgavene? (Eksempel på vurdering?)
2. Hvordan blir du inkludert i prosjektets mål? (Før prosjektet eller underveis? I møte, dialog med andre, mailer?)
 - a. Hvordan inkluderes de andre ansatte i prosjektets mål?
 - b. Hvordan passes det på at prosjektets mål gjennomføres?
3. Hvordan får du informasjon om prosjektets gang? (Av hvem, når, hvor?)
 - a. Hvordan deles denne informasjonen videre? (Eksempel/Kan du beskrive dette nærmere?)
4. Hvordan blir prosjektet evaluert? (Eksempel/Kan du beskrive dette nærmere?)
 - a. Er du en del av dette - hvorfor/hvorfor ikke?

Læring i praksis og fagfokus:

1. Jeg var her i praksis i fjor og gjorde en del arbeid innenfor HR-avdelingen. Jeg opplever at Peab er opptatt av sine ansatte og deres utviklingspotensialer, særlig fordi dere har satt dere som mål at dere skal være arbeidsgiver nummer én. I ett av deres verdier står det også at medarbeiderne skal utvikles, for derfor utvikles Peab. Mennesker kan jo utvikles gjennom læringssituasjoner og muligheter. Hva ligger i begrepet læring hos dere?
 - a. Hvordan tror du Peab definerer begrepet læring?
2. Etter å ha snakket med noen av de andre ansatte her opplever jeg at trygghet og gode rammeforhold er en av Peabs sterke sider i forbindelse med at man ønsker å søke seg jobb her. Men hva er det mest utfordrende i forhold til læring og utvikling på denne arbeidsplassen?
3. I hverdagen lærer mennesker noe nytt hele tiden, både små og store ting, og det er ikke alltid like lett å definere hvor ofte man lærer noe nytt. Likevel husker man som regel de gangene man har oppfattet at det skjedde mest læring (tilegnelse av ny kunnskap). I et byggeprosjekt som dette, så arbeider jo dere akkord. Altså slik jeg har forstått det: mest produksjon på kortest mulig tid. Slik jeg oppfatter det blir arbeidsoppgavene derfor veldig ensformige. Når tror du produksjonsarbeiderne oppfatter at det skjer mest læring?
 - a. Hvorfor skjer det mest her?
 - b. Hvordan påvirker du det de lærer? (Eksempel?)
 - c. Etter å ha observert litt her, og snakket med noen av de ansatte, tolker jeg at variasjonen i arbeidsoppgavene skjer fra prosjekt til prosjekt, og når man er på prosjektet går arbeidet mer på automatikk enn utprøvelse av kunnskap og kompetanse. Hvordan påvirker det utviklingen og læringen hos produksjonsarbeiderne? Tror du de ville lært mer ved å gi mer variert arbeid under et prosjekt? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - d. Hvis det er noen egenskaper de spesielt ønsker å videreutvikle – som de vil bli bedre på, hvordan tilrettelegger Peab for at de skal kunne utvikle disse egenskapene/ferdighetene? (Eksempel/Kan du beskrive dette nærmere?)
4. Forskning og studier jeg har lest viser at arbeidere i dag ofte søker bedrifter som er gode på å utvikle kompetanse og kunnskap, og å tilrettelegge for læring på arbeidsplassen. Hvordan tilrettelegger Peab for læring hos dere? (Eksempel?)
5. Å snakke om fag og dele kunnskap kan bryte ned en barriere som i teorien kalles ”taus kunnskap” (eventuelt forklare dette). Hvordan skapes det rom for at de ansatte kan dele kunnskap med sine kollegaer? (Samtaler, diskusjoner, samarbeid, møter)
 - a. Jeg ser at det finnes stor muligheter til å dele kunnskap ute på arbeidsplassen, hvordan utnytter Peab den muligheten i forbindelse med læring og faglig utvikling?

6. Jeg fikk høre at noen av de ansatte tar del i nettverk utenom jobben, for eksempel at de har vært eller er medlemmer av en klubb. Kan du fortelle meg hva du vet om den?
 - a. I den forbindelse ble det nevnt at det har blitt tatt initiativ for fag/temadager her i Peab, hvor ønske var å invitere inn ulike leverandører slik at man kunne lære "siste nytt" i forbindelse med produktene deres. Hvilke muligheter kunne det vært for å få til noe sånt her? Og hva er det som begrenser disse mulighetene?
7. Hva gjør produksjonsarbeiderne for å skape faglig inkludering på arbeidsplassen?
 - a. Hvor går terskelen for å stille fagrelaterte spørsmål?
8. Jeg har sett at det ikke ligger så mange faglige tidsskrifter eller bøker rundt om på arbeidsplassen. Likevel vil jeg tro at det kan være til hjelp for de ansatte, både med tanke på forberedelse av arbeidshverdagen, men også i forbindelse med samarbeid med hverandre og mulighet for å diskutere faget sitt. Hvordan får de ansatte mulighet til å lese faglige ting i forbindelse med jobben?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
9. Når det gjelder utviklingen av faget mer generelt (hvilket fag?), hvordan oppdaterer Peab ansatte om det?
 - a. Hvordan foretrekker produksjonsarbeiderne en slik oppdatering? (Gjennom muligheter for praksis deltakelse i nye arbeidsoppgaver, gjennom kurs, følge tidsskrifter, faglitteratur eller andre former for distribuerte kilder)
10. Jeg opplever at byggeplassen her er en stor mulighet for de ansatte til å lære faget gjennom praksis, og dermed tilegne seg ny kunnskap og kompetanse. Likevel sies det i studier jeg har lest om arbeidsplasslæring at mennesker i dag ønsker å lære mer en bare det de trenger for å gjennomføre arbeidet. Kunnskap om noe mer en hva som er forventet. Det vil si at moderne læring går utover arbeidsplassen. Er dette en tankegang som foregår her i Peab?
 - a. Hvordan får man anledning til å lære utover arbeidsplassen?
11. Hvis de ansatte for eksempel skal lære om en ny teknologi eller en ny metode å gjøre en arbeidsoppgave på, hvordan tilrettelegges det for at de lærer dette? (Bruk av artefakter som datamaskin eller brukerhåndbok, bruk av kollegaers kunnskap, bruk av formelle kurs)
 - a. Det ble nevnt at temadager kunne være av interesse. Og jeg vet at andre bedrifter besøker andre bedrifter for å lære av hverandre. Hvordan utnytter Peab disse mulighetene?
 - b. Kunne det vært nyttig med andre ordninger, som for eksempel?:
 - i. Mester – svenn ordning?
 - ii. Ha fadderordning?
 - iii. Jobb rotasjon?
 - iv. Få besøk av mer kompetente yrkesarbeider?
 - c. Forskning viser også at kompetanse i dag kan anses som en ny form for kapital. Stemmer dette her? Tror du dette er en nødvendig faktor her i Peab?

- d. Hva kan gjøres annerledes?
12. Initiativ til å søke kunnskap kan komme fra flere kilder, du kan selv ta initiativ eller arbeidsgiver kan etterspørre det. Og på hjemmesiden deres står det at den enkelte medarbeider må aktivt ta del i sin kompetanseutvikling: i hvilken grad vil du beskrive produksjonsarbeiderne som aktiv på denne fronten?
- Hva får dem til å eventuelt søke ny kunnskap? Hvordan søker de ny kunnskap? (Eksempel/Kan du beskrive nærmere?)
 - I litteraturen sies det at kunnskap ofte er en god motivasjonskilde på arbeidsplassen. Er dette noe Peab utnytter? Hvordan da? Hvorfor/hvorfor ikke?
13. Hvis produksjonsarbeiderne opplever et utfordrende case/arbeidsoppgave:
- Hvordan løser de dette? Hjelpemidler (oppslagsverk, fagbøker, tips fra andre, datamaskin m.m.)?
 - Hva gjør de når de ikke vet hva de skal gjøre?
 - Hvem kontakter de? Hvor og når?
 - Hvorfor gjør de det slik?
 - Er det noe annet de kunne gjort?
14. Forskning viser at arbeidet man driver med på en arbeidsplass ofte er annerledes enn i forhold til det man lærte gjennom utdannelsen. Hvordan får man brukt kunnskapen fra utdannelsen sin her?
- Hvis ikke, hvorfor?
 - Trengs det andre kunnskaper her?
 - Hva har gjør Peab for å skaffe produksjonsarbeiderne disse?
15. Etter å ha vært her å observert og snakket med ansatte her, opplever jeg at de er stolte av yrket sitt fordi der er med på å bidra i samfunnet. Det å ha vært med på å skape noe selv og å bygge spesielle bygninger sier de er veldig positivt med dette yrket. Men det blir ofte sagt at fremtiden i bygg-bransjen er uklar, og man har ikke alltid et nytt prosjekt å gå videre til – påvirker dette tankegangen til produksjonsarbeidernes i forhold til utvikling og læring? (Hindrer motivasjon til å tilegne seg ny kunnskap?)
- Hvorfor/hvorfor ikke? (Eksempel?/Kan du beskrive nærmere?)
16. Det står på deres hjemmesider at deres grunnfilosofi er at opplæring skal sees på som en investering i Peabs og deres medarbeideres fremtid. Men i forhold til faget vil trolig kravet til kunnskap endre seg i fremtiden, særlig på grunn av innleie av andre leverandører og med tanke på den økende arbeidsinnvandringen. Hvilke konsekvenser vil det ha for de ansatte her i Peab i forhold til læring og utvikling?
- Hvorfor/hvorfor ikke?

Avslutning:

1. Er det noe mer du ønsker å fortelle før vi avslutter?